

EDUCAR SIN CASTIGOS NI RECOMPENSAS

Jean-Philippe Faure



Claves de la
Comunicación
No Violenta
(CNV)

LUMEN



El autor

Jean-Philippe Faure se desempeña como formador en Comunicación No Violenta (CNV) en Suiza. Dicho modelo comunicativo lo pone en práctica según los principios de su creador, el doctor Marshall Rosenberg (Estados Unidos, 1934).

Este libro, innovador por su enfoque de la problemática de la educación, es producto de la rica experiencia de su autor como formador y como padre, y también de su trabajo con docentes, padres y niños.

Jean-Philippe Faure propone una formación basada en la escucha, la que debe darse por entre medio de nuestros conflictos y nuestras dificultades en la relación con los otros, los cuales funcionan a manera de "pretextos" para impedirla.

Con el fin de investigar y profundizar en distintos aspectos de la comunicación, además de los métodos de la CNV, el autor recurre a otros enfoques que integran también el aspecto corporal, como el yoga, la euritmia y la biodanza.

En colaboración con Céline Girardet, ha escrito *L'empathie, le pouvoir de l'accueil* (La empatía. El poder de la acogida), que publicó en francés Éditions Jouvence.

Jean-Philippe Faure

Educación sin castigos ni recompensas

(Claves de la
Comunicación
No Violenta)

LUMEN MÉXICO

Jean-Philippe Faure se desempeña como formador en Comunicación No Violenta (CNV) en Suiza. Dicho modelo comunicativo lo pone en práctica según los principios de su creador, el doctor Marshall Rosenberg (Estados Unidos, 1934).

Este libro, innovador por su enfoque de los problemas de la educación, es producto de la rica experiencia de su autor como formador y como padre, y también de su trabajo con docentes, padres y niños.

Jean-Philippe Faure propone una formación basada en la escucha, la que debe darse por entre medio de nuestros conflictos y nuestras dificultades en la relación con los otros, los cuales funcionan a manera de "pretextos" para impedirlos.

Con el fin de investigar y profundizar en distintos aspectos de la comunicación—además de los métodos de la CNV, el autor recurre a otros enfoques que integran también el aspecto corporal, como el yoga, la meditación y la biodanza.

En colaboración con Céline Girardat, se escribió *L'empathie, le pouvoir de l'écoute* (La empatía. El poder de la escucha), que publicó en francés Éditions Jouvence.

Jean-Philippe Faure

Titulo original: Éduquer sans punitions ni récompenses
© Éditions Jouvence, Suiza.



Traducción: Anaella Imbert
Edición: Silvia Inés Tomber
Diseño de cubierta: Gustavo Macchi

Preámbulo 7

1. Experiencia 9

Los objetivos 15

6. La calidad 39

7. La empatía 42

8. Ofrecer nuestra presencia 49

9. El respeto por nuestros sentimientos 52

10. Una pedagogía del impulso 55

11. Aprender a no saber: el cuestionamiento 63

12. El problema 69

Educar sin castigos ni recompensas

(Claves de la Comunicación No Violenta)

LUMEN MÉXICO

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA

® BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA

“ESTIMADO LECTOR ESTE DOCUMENTO REPRESENTA UNA COPIA PRIVADA QUE SÓLO PUEDE UTILIZARSE CON FINES EXCLUSIVAMENTE EDUCATIVOS”

• El servicio gratuito que brinda la Biblioteca Digital De Pedagogía; **Pedagogium Didáctica**, es motivo de tres objetos de estudio que a continuación se presentan:



OBJETO PRIMARIO: Difundir el conocimiento Pedagógico a los profesionales de la educación, a las nuevas generaciones académicas que se desempeñan en el estudio del campo Pedagógico y a toda persona interesada en el conocimiento de la disciplina.



OBJETO SECUNDARIO: Facilitar y fomentar en las personas el hábito cultural de la lectura proporcionando vía on-line materiales informativos y educativos como; Libros, Revistas, Manuales, Guías y Test de relevancia para situaciones de necesidad doméstica, de formación intelectual y de fortalecimiento profesional.

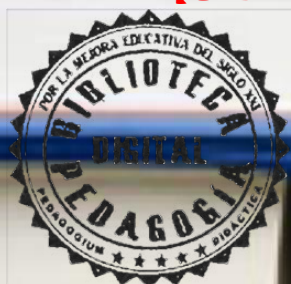


OBJETO TERCIARIO: Contribuir de manera voluntaria al apoyo solidario de personas nacionales e internacionales que provienen o radican en regiones y sectores más desposeídos y que por motivos de economía, de territorios geográficos, de discriminación y de Necesidades Educativas Especiales (NEE) no tienen la posibilidad de acceder a bibliotecas públicas de carácter gubernamental como a las privadas de carácter empresarial.

• Una vez leído el documento digital, el lector deberá borrar permanentemente el material de su PC, Laptop, Tablet, Celular o Dispositivo USB, ya que el préstamo del ejemplar solicitado queda absolutamente vencido después de su uso. **No hacerlo inmediatamente, usted se hace responsable de los perjuicios que tal incumplimiento genere.**

• **Pedagogium Didáctica**, le recomienda que en caso de que usted tenga posibilidades de financiar el material, compre la versión original en cualquiera de las librerías de su país, ya que algunos materiales publicados en la Biblioteca son ligeramente reducidos como cumplimiento del tamaño reglamentario que establece la Red Social, lo que resulta de manera inconveniente en algunas partes del material digitalizado y escaneado, estas se vean borrosas o no muy claras para el lector. Si las leyes de su país prohíben este tipo de préstamo, absténgase de seguir utilizando totalmente los servicios gratuitos de esta Biblioteca. El proyecto **Pedagogium Didáctica**, no genera ningún interés económico de forma directa como indirecta, ni de sus usuarios, ni de la red social ni tampoco de la publicidad de la Biblioteca.

“QUEDA PROHIBIDA LA VENTA, DISTRIBUCIÓN Y COMERCIALIZACIÓN TOTAL DE ESTE DOCUMENTO SIN PREVIA AUTORIZACIÓN”



PEDAGOGIUM DIDÁCTICA
MÉXICO



Serie Prácticos - Psicología

Título original: *Éduquer sans punitions ni récompenses.*
© Éditions Jouvence, Suiza.

Traducción: Analía Imparato
Edición: Silvia Inés Tombesi
Diseño de cubierta: Gustavo Macri

ISBN: 978-968-5830-66-9

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA
"Biblioteca Digital De Pedagogía"
MÉXICO

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni su transmisión de ninguna forma, ya sea electrónica, mecánica, por fotocopia, por registro u otros métodos, ni cualquier comunicación pública por sistemas alámbricos o inalámbricos, comprendida la puesta a disposición del público de la obra de tal forma que los miembros del público puedan acceder a esta obra desde el lugar y en el momento que cada uno elija, o por otros medios, sin el permiso previo y por escrito del editor.

© Editorial Lumen S. A. de C. V., 2007.

Atenas 42,
(06600) México D. F., México
Tel.: 52-55-55 92 53 11 • Fax: 52-55-55 92 55 40

Hecho el depósito que previene la ley 11.723
Todos los derechos reservados

PRINTED IN ARGENTINA

Índice



Preámbulo	7
1. Experiencia personal y motivación	9
2. Los objetivos de la educación	15
3. La atención por el sentido	21
4. Dejemos de creer en el error	25
5. Ver la crítica como una oportunidad	33
6. La calidad de la acogida	39
7. La empatía, un apoyo para nuestra capacidad de acogida	43
8. Ofrecer nuestra presencia	49
9. El respeto por nuestros sentimientos	53
10. Una pedagogía del impulso	59
11. Aprender a no saber: el cuestionamiento como base de una pedagogía no directiva	63
12. El problema de los límites	69

13. El valor de la palabra	79
14. Observar o soñar el mundo	85
15. El triángulo relacional	91
16. La relación de confianza	97
17. La relación con la exigencia	101
18. Un día en la vida de Iván, un alumno del año 2020.....	107
19. Las características de una escuela no directiva.....	111
20. Apertura.....	117
Bibliografía	121
Para saber más.....	125



Preámbulo



Una preocupación por la simplicidad y el escaso espacio disponible para una selección destinada a una colección de bolsillo* me han llevado a plantear cierto número de creencias como si fueran verdades y no como a mí me gustaría vivirlas, es decir, como hipótesis.

A pesar de las reducciones que resultan de ello, no desearía dar la idea de que pretendo ser poseedor de una certeza (es decir, la cristalización de un esquema de pensamiento solidificado) sobre cosa alguna.

Me sentiría más tranquilo si los lectores tuvieran a bien no adherir a primera vista a nada de lo que aquí está escrito y experimentarían plenamente ese jubiloso movimiento de la crítica, que pone en tela de juicio todas las nociones (tanto las propias como las ajenas).

El contenido de este libro se funda en mi experiencia de formador en Comunicación No Violenta, en Suiza y en Francia, y está limitado por ella. Remito a aquellas personas que deseen comprender mejor los fundamentos de

* El original en francés ha sido publicado, efectivamente, en una colección de bolsillo (N. de E.).

esta corriente a las obras de su creador, Marshall Rosenberg.

He optado por no abordar muchos aspectos ligados a una pedagogía cooperativa, como la toma de decisiones por consenso o la gestión de reglas, a causa de la amplitud de dicha materia. Será objeto de otro libro.

Tantas personas me han apoyado en la redacción de este libro que me es imposible nombrarlas a todas. Sin embargo, quisiera expresar un especial agradecimiento a Aline Bourrit, Christiane Goffard y Patrick Wouters. Sus aportes han sido preciosos para iluminar tanto mi camino como estas páginas.

1

Experiencia personal y motivación



Un día me esperaba a mí mismo.

Me decía: Guillaume,

ya es tiempo de que vengas

para que por fin sepa quién soy.

Guillaume Apollinaire

Como miles de otros niños, aprendí a olvidar la relación conmigo mismo. Aprendí a renegar de mi propio sentir, para dar fe a las creencias de los adultos. Aprendí a negar mis emociones a fuerza de actos de voluntad y a acumular tensiones en secreto. Aprendí a consagrarles a mis pensamientos la parte esencial de mi tiempo y algunos minutos a mi cuerpo, a modo de limosna, para hacerlo callar cuando gritaba de hambre. Esta obra de destrucción, de separación, de represión se llama "educación".

Desde los seis hasta los dieciocho años, acumulé un saber que me resultaba por completo exterior. Me inculcaron miles de nociones que

veía de poca utilidad, en detrimento de temas que poseían vivo interés para mi curiosidad.

Al salir de la escuela, la conjugación de los verbos eran más familiares para mí que el interior de mi cuerpo. Sabía los nombres de la mayoría de los países del mundo, pero era incapaz de expresar qué sentimientos experimentaba. Además, ignoraba su presencia; la escuela había contribuido a hacer de mí un iletrado emocional.

Tuve la suerte de que aquellos años escolares no ahogaran por completo mi curiosidad. Poco a poco, aprendí a ver de nuevo el mundo como una materia viva, al redescubrir la alegría de explorar cuando la búsqueda está ligada con mi impulso profundo.

La Comunicación No Violenta (que llamaré CNV de aquí en adelante) me permitió sumergirme en temas de estudio de los que no recuerdo que ningún docente me haya hablado jamás; conectarme con mis sentimientos y mis necesidades; expresarme con autenticidad; tomar mi lugar en un grupo; manejar los conflictos con confianza y amabilidad...

Me di cuenta de hasta qué punto me habría hecho falta ese folleto de divulgación de la CNV a lo largo de mis años escolares. Luego, poco a poco, me fue revelada una pedagogía más global, que toma en cuenta el pleno potencial del ser humano. No bastaba con tomar en cuenta el aspecto relacional de la educación sin modifi-

car la estructura de la enseñanza, como algunos profesores me lo han pedido en ocasión de mis seminarios.

Comunicar de manera diferente implicaba cambiar la manera de ser con uno mismo y la propia relación con el mundo. Surgía de ello una pedagogía desconcertante: no la de la ausencia, sino la de la presencia de uno mismo; del ir en marcha y no de la meta de destino; una pedagogía del momento presente y no un currículo.

Consistía esto en hacer una revolución tan completa, que modificaría todos los marcos de referencia de nuestra sociedad, puesto que tendría que arrancar las raíces profundas de la violencia, que son la cultura y las creencias.

Por haber soñado mucho mi vida, soy consciente del peligro de una existencia virtual. Cuando algún acontecimiento que estoy viviendo me conmueve emocionalmente, compruebo hasta qué punto puede ser frágil mi relación con la realidad y cómo soy capaz de volver a sumergirme fácilmente en un universo de ficciones. Esto me ha hecho sensible al sufrimiento que, a largo plazo, les produce a los niños este corte con la realidad.

Asimismo, no puedo evitar pensar en la fuerza vital que transformaría por completo nuestra Tierra si la educación pudiera ayudar, aunque más no sea a cien mil jóvenes, a que se hiciera carne en ellos el poder de su pleno po-

tencial, si el aprendizaje contribuyera a la promoción de seres humanos autónomos, sensibles a su medio ambiente y relacionados con ellos mismos.

Los invito a tomar prestadas conmigo algunas claves que van en dirección de este enfoque.

En la práctica escolar, la educación quedó consolidada sobre la base de la acumulación de saber y la adquisición de modos de pensar, en detrimento de todas las demás formas de inteligencia. Semejante concentración en las capacidades mentales restringe el poder de adaptación del individuo. En mi trabajo de acompañamiento en CNV, me encuentro con mucha gente que sabe cuáles son sus problemas, lo que podría hacer para andar mejor... y que, por supuesto, no logra, con la sola comprensión intelectual, abandonar el esquema del cual desearía liberarse. Estas personas, para operar la transformación que desean, deberían desarrollar su inteligencia corporal y emocional.

En lo que se refiere a la familia, los padres pueden consagrar cada vez menos atención a sus hijos: la presión del sistema económico hace que regresen a casa estresados y agotados. Además, cualesquiera fueran los méritos que lograran transmitir, los valores que ellos pudieran encarnar van a oponerse a la poderosa ina-

nidad de aquellos que la cultura transmite. Los niños van a quedar así desorientados por mensajes contradictorios.

Además, existe un fuerte condicionamiento por el cual los jóvenes no reciben el mismo respeto intrínseco que los adultos. Cualesquiera fueran los lugares de encuentro, la actitud se modifica según se le hable a un ser considerado "menor" o "mayor". Durante mi infancia, viví con dolor esta diferencia en la atención, y he quedado muy sensible a esa disparidad en la forma de considerar al otro. Aún hoy, cuando oigo en la calle a un adulto gritarle a otro ser viviente, me es necesario con frecuencia volverme hacia él para ver si se dirige a su perro o a su hijo. En ambos casos se emplean el mismo tono, las mismas entonaciones, las mismas palabras.

Aspiro a vivir en un mundo que se haya librado de los juegos de poder vinculados con la edad, donde los antiguos sistemas de creencias que los fundan hayan desaparecido. Una de mis amigas tiene cuatro años. Por supuesto, nuestros temas de conversación no son los mismos que comparto con otras relaciones mías: el sentido del humor es diferente a esa edad y a los cuarenta. Y, sin embargo, no veo ninguna diferencia fundamental entre esta amistad y otras.

Paradójicamente, en forma paralela a esa fundamental falta de consideración hacia los jóvenes, veo que se les confiere una libertad de

acción y de palabra... ¡que me deja estupefacto! Asisto a escenas donde los educadores miran, impotentes, cómo los jóvenes rompen el material que se les proporciona. Oigo a padres que se dejan insultar sin reacción (no se trataría aquí de creerse el insulto, sino de reaccionar a la angustia que se oculta detrás de éste). Observo sin cesar en los anuncios mensajes dirigidos a los niños, elevados al rango supremo de consumidores. Veo que se les otorga una gran libertad en su comportamiento, pero una libertad que no es vivida a partir de un respeto profundo. Semejante desajuste crea una confusión y una violencia larvada que me aterrorizan.

En materia de educación, tengo la impresión de vivir, como Alicia, del otro lado del espejo de la lógica. Los niños no pueden encontrar apoyo en la total apertura a nivel de sus necesidades, y en la claridad en el plano de las reglas y de los valores. Se los rechaza allí donde ellos aspirarían a que se los escuchara y se ejerce la permisividad allí donde la firmeza sería un poderoso sostén para ellos.

2

Los objetivos de la educación



*La educación acertada cultiva
nuestro ser por entero,
la totalidad de nuestra alma.*

*Le da a nuestro espíritu
y a nuestro corazón una profundidad
y una comprensión de la belleza.*

Krishnamurti

Frente a los desafíos de nuestro tiempo, en el que la humanidad es responsable no solamente de su supervivencia, sino también de la de millones de otras especies, podríamos esperar que la educación fuera objeto de toda la atención, a fin de permitirles a los jóvenes desarrollar las capacidades de adaptación que tanta responsabilidad requiere.

Sin embargo, compruebo con pesar que la educación contemporánea se basa en paradigmas que perpetúan antiguos condicionamientos destructivos.

❖ ***La sumisión a las creencias dominantes y a la autoridad.***

Son los padres, los profesores, y después los jefes, los políticos, etc., quienes saben lo que es bueno para el joven.

❖ ***La adquisición de saberes y de técnicas que permiten desempeñar un papel conforme con las grandes normas sociales.***

La educación consiste esencialmente en la acumulación de un saber reconocido por un grupo o por la sociedad. El tipo de materias adquiridas da derecho a cierto reconocimiento social: se conviene en que ser competente en literatura o medicina confiere más valor que serlo en electricidad o jardinería.

❖ ***La asimilación de un sistema de comparación y de competencia por parte de los estudiantes.***

En la mayoría de las escuelas, los alumnos adquieren el esquema de la comparación. Se espera de cada individuo un rendimiento definido globalmente por anticipado. Los objetivos son los mismos para todos, y se compara a los miembros de un grupo entre sí según sus resultados. El esquema basado en la comparación genera competencia: los alumnos no trabajan en función de ellos mismos, sino para aventajar a los demás.

A través de mi trabajo de formador en CNV, he podido comprobar hasta qué punto estas nociones de comparación y de competencia generan violencia. Los estudiantes están condicionados para responder a las exigencias del sistema y se crean exigencias internas para lograrlo (la CNV define tales exigencias como la dolorosa presión hacia una meta, que nos suprime la necesidad del momento presente). Se acostumbran a obtener un reconocimiento positivo solamente si logran resultados que responden a las expectativas proyectadas sobre ellos. Al terminar el período escolar, habrán acumulado creencias y juicios destructivos, en particular sobre ellos mismos.

❖ ***La represión de la originalidad de cada individuo en beneficio de la consecución de esquemas culturales generales.***

En la inmensa mayoría de los casos, la atención está puesta en la obtención de los resultados que esperan el docente o el sistema escolar. Hay poco espacio para investigaciones atípicas o derroteros singulares de los estudiantes. Aunque recientes reformas escolares dan más valor al proceso que a los resultados, los educadores, parece, no han sido formados para dejar de lado los tan preciosos saberes que han

asimilado en el curso de sus estudios. De modo tal que conservan bien en mente las metas a alcanzar. Hay, como mucho, tolerancia por la originalidad, pero ésta se estimula rara vez.

* * *

¿Cómo debería ser entonces una educación que les permitiera a los estudiantes integrar lo mejor de su inmenso potencial natural, que los respaldara para convertirse en seres autónomos, sensibles, creativos, amables?

Una educación al servicio de la vida apunta a que los jóvenes:

- *⇒ Sean capaces de responder con confianza y creatividad a los desafíos de la vida.
- *⇒ Aprendan a conocerse íntimamente y estén preparados para cuestionarse.
- *⇒ Sean capaces de sentir y expresar las emociones, tanto a sí mismos como a los demás.
- *⇒ Desarrollen las enseñanzas que les permitan insertarse en su cultura con un espíritu de cooperación y, al mismo tiempo, adquieran un verdadero espíritu crítico frente a todas las formas de creencias (dicho de otra forma, un amor por la verdad).

- *⇒ Puedan asumir la responsabilidad de su vida y sean conscientes de las consecuencias de sus actos para su entorno.
- *⇒ Adquieran medios para administrar sus problemas y sus sufrimientos.
- *⇒ Desarrollen sensibilidad por los problemas y los sufrimientos de los demás.
- *⇒ Incorporen una capacidad real de atención y de presencia en el momento.

Si comprueba usted alguna vez
que los antiguos métodos
de castigo y recompensa son letra muerta,
su mente se volverá mucho más activa.
Krishnamurti

En mi opinión, el mayor problema que plantean los castigos y las recompensas es que ambos debilitan el sentido que expresa el mensaje. Cuando usted le dice a un niño "Haz esto, ¡si no va a pasar aquello! ¡Si no comes la ensalada, no comerás postre! ¡Si no terminas tus deberes, no mirarás televisión! ¡Si haces tus deberes, recibirás un premio!", usted le estará sugiriendo que la primera parte del mensaje carece de suficiente validez, y que hay que agregarle alguna cosa para darle peso.

El problema es la causalidad. Poco a poco, los niños se sienten tironeados entre los dos com-

Desarrollan su propia responsabilidad de su vida y se sienten responsables de las consecuencias de sus actos. Adquirirán los hábitos necesarios para solucionar sus problemas y sus sufrimientos. Desarrollan sensibilidad por los problemas y los sufrimientos de los demás. Incorporan una capacidad real de atención y concentración en el momento. Lo que los estudiantes solo a menudo se les permite hacer es de lo que se les permite hacer en seres autónomos, creativos, sensibles, sum-

Una educación al servicio de la vida apunta a que los jóvenes:

- ◆◆ Sean capaces de responder con confianza y creatividad a los desafíos de la vida.
- ◆◆ Aprendan a conocerse íntimamente y estén preparados para cuestionarse.
- ◆◆ Sean capaces de sentir y expresar las emociones, tanto a sí mismos como a los demás.
- ◆◆ Desarrollen las enseñanzas que les permitan insertarse en su cultura con un espíritu de cooperación y, al mismo tiempo, adquieran un verdadero espíritu crítico frente a todas las formas de creencias (dicho de otra forma, un amor por la verdad).

3

La atención por el sentido



*Si comprueba usted alguna vez
que los antiguos métodos
de castigo y recompensa son letra muerta,
su mente se volverá mucho más activa.*

Krishnamurti

En mi opinión, el mayor problema que plantean los castigos y las recompensas es que ambos debilitan el sentido que expresa el mensaje.

Cuando usted le dice a un niño "Haz esto, ¡si no, va a pasar aquello! ¡Si no comes la ensalada, no comerás postre! ¡Si no terminas tus deberes, no mirarás televisión! ¡Si haces tus deberes, recibirás un premio!", usted le estará sugiriendo que la primera parte del mensaje carece de suficiente validez, y que hay que agregarle alguna cosa para darle peso.

El problema es la causalidad. Poco a poco, los niños se sienten tironeados entre los dos com-

ponentes del mensaje que están situados en una parte y en la otra del "si no". Y, finalmente, la mayoría de ellos se condicionará para atribuir más importancia a la segunda parte que a la primera.

He tomado particular conciencia de dicho problema gracias a mi hijo, a través de una situación que vivimos. Un día, habíamos pillado el tranvía con el tiempo justo. Yo no había tenido tiempo de comprar el boleto. Al final del trayecto, fui a comprar uno a la máquina automática. Entonces mi hijo me miró extremadamente sorprendido y me dijo:

—Pero, papá, ¿por qué compras el boleto?
¡Ahora ya no hay nada que temer!

En ese momento me di cuenta de que ya habían empezado a adoctrinar a mi hijo en esa educación del castigo y de la recompensa. ¿Por qué se paga el boleto del tranvía? Para escapar de los controles, esto es, para evitar un castigo.

Le comuniqué mi sorpresa y mi tristeza de que viera las cosas así. Si pago un viaje en transporte público, es para demostrar mi apoyo y mi agradecimiento por el hecho de poder beneficiarme con ese servicio, y porque tengo ganas de contribuir para que éste continúe ofreciéndose.

¿Qué se crea cada vez que se condiciona a los niños a actuar para ser recompensados o

evitar ser castigados? Un mundo de personas poco libres. Una cultura del temor, donde la gente paga los artículos de las tiendas simplemente para evitar que los atrapen si se los llevan, y no por escuchar la necesidad de equidad. Gente que no sobrepasa los límites de velocidad a causa de las multas, pero no por respeto a los demás usuarios o por obediencia a una necesidad de seguridad colectiva. Gente que defrauda al fisco apenas le parece posible, porque no se la ha ayudado a desarrollar una verdadera pertenencia a la sociedad de la que forma parte.

Desearía *desarrollar una cultura del sentido* en las relaciones con los jóvenes. Si se lleva a cabo una acción, es porque ésta responde a una necesidad constructiva. Si los padres le piden algo a su hijo, es porque ello posee un sentido, y lo importante es hacer que éste lo comprenda.

Quisiera disipar el riesgo de caer en una confusión: no estoy recomendando una nueva forma de sumisión a las instituciones, muy por el contrario. Creo que las personas educadas para cumplir verdaderamente sus responsabilidades van a ajustarse con más frecuencia a sus obligaciones sociales, porque serán conscientes de la fundamental interdependencia entre los seres humanos, lo que las llevará a ser solidarias con sus semejantes. Pero, cuando decidan ir contra esto, sus acciones serán poderosas, ya que las llevarán a cabo a partir de una clara motivación.

Ya no se tratará, pues, de un pequeño robo o un contrabando, sino de una objeción de conciencia fundada en una necesidad de integridad.

4

Dejemos de creer en el error



*Porque el maestro adopta desde el
primer día el tono y el proceder de un
juez, el alumno se comporta
naturalmente como un acusado...
que, a cada instante, puede
ser sorprendido en flagrante delito de
falta de atención o de ignorancia.*

Henri Roorda

Una de las creencias que considero más destructivas es la del error. Se nos ha condicionado para creer que hay respuestas que son correctas, y que debemos procurarlas, y otras que son incorrectas, y deben evitarse. Más aún, se nos ha condicionado para creer que autoridades exteriores a nosotros saben qué es lo correcto y qué es lo incorrecto.

Mi hijo me ha ayudado una vez más a darme cuenta del peligro que implica esta fijación con el error. Un día, me mostró una prueba de ma-

temática con cuya nota estaba descontento. Miré su trabajo y me di cuenta de que un símbolo que él no conocía, y que significaba "multiplicar", había causado sus dificultades. Él había aprendido la multiplicación con otro signo. Había toda una serie de cálculos en los que se había equivocado porque había interpretado que había que dividir en lugar de multiplicar. Se lo hice notar:

—*¡Estupendo! ¡Esta prueba te ha servido de mucho en verdad, porque te ha permitido aprender un nuevo signo!*

Pero él me respondió:

—*Sí, puede ser, ¡pero me va a arruinar el promedio!*

Después pude comprobar, en una serie de conversaciones con él, que su concentración en la nota más que en el aprendizaje hacía que los exámenes carecieran de sentido para él.

MUY A MENUDO, LA ATENCIÓN
DE LOS ALUMNOS NO ESTÁ PUESTA
EN EL VALOR INTRÍNSECO DE
LOS HECHOS, SINO EN LA
INTERPRETACIÓN DEL SISTEMA
DE REFERENCIAS DE LOS DOCENTES.

No basta con hablar del derecho al error, como oigo con frecuencia, para calmar la tensión que el miedo permanente a equivocarnos o a no

responder a las expectativas que se habían creado sobre nosotros ha representado para la mayoría de nosotros y cuyo tenor hemos tenido que descubrir poco a poco. Hace falta una actitud globalmente diferente para salir de semejante paradigma.

El paradigma que sugiero para salir de la oposición entre lo correcto y lo incorrecto nos permite elegir entre dos opciones: lo esperado y lo inesperado.

Cuando un resultado es el esperado, genera consenso, apuntala los hechos, ratifica un proceso de aprendizaje o da por sentado una experiencia común. ***La primera opción es la integración del proceso que nos lleva a lo esperado.*** Pero no el saber adquirido, sino la incorporación de un procedimiento que va a aumentar nuestra sensibilidad ante los problemas de la vida.

Cuando un resultado es inesperado, inicia un proceso de interrogación sobre nuestros hábitos a partir de la sorpresa inicial. En el marco de la educación, hay una indagación común. El autor de la gestión y la persona sorprendida —poco importa quién desempeña el papel del docente y quién el del alumno— confrontan sus impresiones, sus evaluaciones, a fin de comprobar si existe la oportunidad de someter a discusión un conocimiento, o bien de convalidarlo de una nueva manera. ***Esa búsqueda del sentido de lo inesperado con una mente abierta es la segunda opción.***

Un profesor de matemática compartió conmigo las dificultades con las que tropezaba cada vez que invitaba a sus estudiantes a dirigir la atención a sus procesos de reflexión, más que a las notas que podían obtener. Llegó incluso a suprimir las notas, pero algunos alumnos seguían concentrándose en el juicio que él podría emitir sobre ellos.

Una vez, al corregir una prueba, se encontró con un resultado tan sorprendente, que lo dejó muy perplejo. Se contentó con escribir en el margen: *“¿Cómo has llegado a esto?”*

Después de haber recibido su trabajo, la estudiante fue a buscarlo y le preguntó:

—Pero ¿lo he hecho bien o mal?

Él le respondió:

—Lo que me interesa no es eso, sino comprender los pasos que seguiste. ¿Podrías reconstruir ese proceso ahora?

La estudiante finalmente lo hizo, porque imaginaba que la solución a la que había llegado estaba en conformidad con la norma esperada. Explicó después que, si no, se habría sentido demasiado incómoda para atreverse a mostrarle un procedimiento que ella suponía erróneo.

—En ese preciso caso, me costaba creer que el desarrollo del procedimiento poseyera interés alguno —añadió aquel profesor—, pero era importante para mí permanecer abierto a esto. No habría aprendido cómo enseñarle si no hubiéramos reconstruido juntos su razonamiento.

Aunque tanto lo esperado como lo inesperado representan opciones, me parece que la sorpresa que implica lo inesperado tiene un valor pedagógico superior.

Lo más interesante sucede cuando nos “equivocamos”, cuando seguimos indagando, ya que cuestionamos nuestros esquemas de pensamiento que, muy rápidamente, toman la deletérea forma de certezas.

Esta concepción va tan en contra de las enseñanzas contemporáneas que ponen el acento en esa extraña creencia que es el rendimiento, que me cuesta muchísimo compartir con mi hijo el interés que tengo en que “desapruebe” un examen. A él le resulta difícil comprenderlo, porque sus maestros ya le han pedido muchas veces que busque las repuestas que ellos esperan para sus preguntas, y que actúe de manera de no sorprenderlos.

Lamento esto, porque ese cambio de perspectiva frente al error es uno de los fundamentos de una pedagogía orientada a la atención de las necesidades efectivas del alumno (utilizaré también el término “pedagogía no directiva” para designar en lo sucesivo esta educación centrada en la acogida de las necesidades).

Esa valoración del error, que se da en un marco de no emisión de juicios de valor, va a cambiar el sentido que se adjudica a los exámenes escolares. Éstos podrán recuperar su función primera de apoyo (la que no recuerdo haber

percibido realmente en mis años de escuela). Pueden (re)convertirse en una herramienta privilegiada para revelar los terrenos a explorar, y los ya maduros, que se pueden abandonar provisoriamente.

Para que las evaluaciones puedan recobrar plenamente su sentido, es necesario que se las haga con el ánimo de iniciar un proceso, y no de validarlo. Deberían entonces proponerse al principio o en el curso de un período de aprendizaje, mejor que al final de éste.

Sueño con que, a fin de no debilitar el alcance del examen para la persona evaluada, no habría que añadirle ni una sanción ni una recompensa. Y desearía que, para que cada alumno pueda concentrarse en la utilidad del examen, si se efectúa algún tipo de comparación, ésta no se lleve a cabo entre él y otros alumnos, sino entre los diferentes resultados posibles.

Esa no comparación general va a permitir que se introduzcan *verdaderos desafíos* para los alumnos. En una pedagogía no directiva, vamos a interesarnos en las necesidades de todos y a indagar con cada uno aquello que constituye un desafío que le permita evolucionar.

Los exámenes, en la educación tradicional, casi siempre concebidos para un gran número de alumnos, presentan serias dificultades para vincularse con las necesidades individuales. Pa-

ra muchos, suprimen la parte del desafío, puesto que la evaluación no está adaptada a sus capacidades, ya por ser demasiado simple, ya por ser demasiado ardua.

*En el mundo de hoy, el único
objetivo educativo que tiene
sentido es la adaptabilidad, es
decir, la fe en un proceso antes
que en un saber petrificado.*

Carl Rogers

Para mí, una de las diferencias más sorprendentes entre una educación en el sentido en que la CNV la entiende y otras más tradicionales se encuentra en la relación de ésta con la crítica.

En muchos sistemas educativos que utilizan las normas habituales, la crítica constituye para el docente el medio de señalar un error, a fin de que éste sea corregido. El docente no solamente sabe qué es lo correcto, sino también qué dirección deben seguir los demás para alcanzar ese imaginario.

En el espíritu de la CNV, la crítica refleja la insatisfacción de una necesidad en una persona,

ta muchos; suprimen la parte del examen que se refiere a la memoria y se centran en la comprensión y en la aplicación. Y por otro lado, se eliminan los temas que se refieren a la memoria y se centran en la comprensión y en la aplicación.

Para que las evaluaciones puedan recuperar plenamente su sentido, es necesario que se las haga con el ánimo de iniciar un proceso, y no de validar. Deberían entonces proponerse al principio o en el curso de un periodo de aprendizaje, mejor que al final de éste.

Sufo con que, a fin de no debilitar el alcance del examen para la persona evaluada, no habría que añadirle ni una sanción ni una recompensa. Y desearía que, para que cada alumno pueda concentrarse en la utilidad del examen, si se efectúa algún tipo de comparación, ésta no se lleve a cabo entre él y otros alumnos, sino entre los diferentes resultados posibles.

Esa no comparación general va a permitir que se introduzcan verdaderos desafíos para los alumnos. En una pedagogía no directiva, vamos a interesarnos en las necesidades de todos y a indagar con cada uno de ellos que constituye un desafío que le permita evolucionar.

Los exámenes, en la educación tradicional, casi siempre concebidos para un gran número de alumnos, presentan serias dificultades para vincularse con las necesidades individuales. Po-

5

Ver la crítica como una oportunidad



En el mundo de hoy, el único objetivo educativo que tiene sentido es la adaptabilidad, es decir, la fe en un proceso antes que en un saber petrificado.

Carl Rogers

Para mí, una de las diferencias más sorprendentes entre una educación en el sentido en que la CNV la entiende y otras más tradicionales se encuentra en la relación de ésta con la crítica.

En muchos sistemas educativos que utilizan las normas habituales, la crítica constituye para el docente el medio de señalar un error, a fin de que éste sea corregido. *El docente no solamente sabe qué es lo correcto, sino también qué dirección deben seguir los demás para alcanzar ese imaginario.*

En el espíritu de la CNV, la crítica refleja la insatisfacción de una necesidad en una persona,

quien la compartirá con otra y tratará de deducir su sentido a partir de una búsqueda en común. No se ve la insatisfacción como un problema —aunque, por supuesto, puede ser vivida con dolor—, sino como la oportunidad de tomar conciencia. Esta visión y este empleo de la crítica se integran en el vasto campo de lo que la CNV denomina *celebración*. Cuando trabaja con esta mentalidad, el *docente* no reprende al alumno por el resultado no esperado que ha producido, sino que *le agradece su intento y le propone utilizarlo para aprender juntos*.

Si la crítica se emplea con esta óptica durante el tiempo suficiente, tengo la esperanza de que los jóvenes terminen por buscarla como una posibilidad en lugar de rehuirla como una prueba. Pero, antes de llegar a eso, el docente tendrá probablemente que combatir la sensibilidad que sus alumnos hayan desarrollado después de haber sufrido como agresiones las críticas habituales. Será necesario quizá que dé el ejemplo: alentar a los estudiantes a que den sus evaluaciones y le demuestren en ellas todo su saber a través de su actitud. Así, hasta que llegue el día en que perciban la crítica como lo que realmente es: una forma particular de nuestra gratitud hacia lo que la vida nos está enseñando.

* * *

La CNV propone un procedimiento para afirmarnos en la expresión de esta forma de crítica constructiva.

✳➔ **Expresar primero nuestra franqueza:**

- ✳ La observación más rigurosa posible de los hechos.
- ✳ El sentimiento que ello ha estimulado en nosotros.
- ✳ Nuestra necesidad insatisfecha.
- ✳ Y terminamos con un pedido que nos ponga en conexión.

Por ejemplo:

“Cuando compruebo que de las veinte preguntas de esta evaluación de biología no estamos de acuerdo quince veces, siento curiosidad por conocer las razones de esta diferencia y me gustaría pedirte que me explicaras las razones de tus elecciones.”

✳➔ **Escuchar con empatía.**

Las formas anticuadas de ver la crítica que hemos acumulado hacen que todavía sea raro encontrar a personas que estén conectadas esencialmente con sus aspectos constructivos. Un reflejo saludable, entonces, sería invertir un instante en escuchar con empatía al joven, para comprobar que no está jugando a “¿quién está equivocado?, ¿quién tiene razón?”.

Así, él puede decirnos:

"Es verdad, ¡no comprendo nada de biología!"

Antes que tratar de convencerlo del valor de su razonamiento, a menudo es más útil ayudarlo primero a conectarse con sus temores. Se podría hacer eso proponiéndole la siguiente reformulación de su afirmación:

"¿Acaso te sientes desalentado porque te cuesta creer en tu capacidad en este terreno?"

***→ Buscar el interés de la insatisfacción.**

En qué medida la insatisfacción va a permitir al evaluado evolucionar y al evaluador revisar su visión de las cosas. Si hay apertura, ambos movimientos probablemente se llevarán a cabo. Se trata de una búsqueda mutua mediante la cual cada uno conseguirá un beneficio.

El crítico podría proseguir así:

"Me he sorprendido al darme cuenta del número de puntos en los que no tenemos la misma opinión, porque creía haberme tomado el tiempo suficiente para compartir mi punto de vista y que tú me habías dicho que estabas de acuerdo. Sería importante para mí darme cuenta dónde podría haber sido más claro. ¿Me ayudarías reuniéndome lo que has procurado hacer?"

***→ Celebrar el sentido de lo que ha surgido.**

Algunas veces, el beneficio está más presente para la persona que realiza la evaluación;

otras, para quien la toma.

En el caso descrito antes, una vez que el alumno y el educador se hayan puesto de acuerdo con respecto a la enseñanza a extraer de la diferencia de sus perspectivas, el primero podría decir:

"Me siento aliviado porque ahora este tema me parece más simple, y eso me da un poquito más de confianza en biología."

Y el segundo:

"También me hace sentir aliviado haber captado lo que no habías comprendido de mi razonamiento. Ahora tengo una idea de cómo podría explicar este tema de otra manera la próxima vez."

Lo que va a cambiar la relación con la crítica no es tanto el procedimiento o la manera de expresarse como la actitud abierta del educador, su verdadera curiosidad con respecto a los pasos seguidos por el joven; su capacidad de dejar de lado sus conocimientos mientras busca con el alumno lo que tiene de aprovechable para los dos esta posibilidad.

cusión entre ella, la moderadora y otros dos adultos presentes. En cinco minutos, se ponen de acuerdo entre ellos.

Durante ese tiempo, dejaron al grupo de niños en su rincón. Nadie les dijo "buen día" ni les explicó lo que pasaba. ¿Por qué? Porque eran niños. No era natural para esa gente, tan interesada sin embargo en esos escolares, que se brindara la misma calidad de acogida al grupo de niños que al de adultos. Imagino la misma situación con un grupo de veinte adultos. La reacción inmediata hubiera sido decirles:

"Buenos días. Nos avergüenza hacerlos esperar. Habíamos reservado esta sala, pero ha surgido un impedimento. Les agradecemos tengan la amabilidad de esperarnos un momento."

Esta diferencia de actitud según la edad de nuestro interlocutor constituye un condicionamiento tan profundamente afianzado, que lo veo obrar incluso en las personas más llenas de amabilidad para con los jóvenes.

En las relaciones entre personas grandes y menores, observo a menudo cambios de tono, de elección de palabras, de posiciones del cuerpo, que interpreto como indicios de un juego de poder. Estos cambios en el modo de relacionarse se efectúan tan inconscientemente, que los actores me dicen luego, cuando se los menciono, que no se dieron cuenta de ellos. A través de estas manifestaciones, los niños han aprendido solamente a someterse a ellas: rebe-

larse o huir; lo cual queda en el mismo campo de conciencia.

Se trata de un punto sobre el cual me gustaría insistir. No es tanto en las situaciones difíciles, como frecuentemente se cree, donde las relaciones se debilitan. *El núcleo de la confianza se rompe con la repetición de esos miles de momentos en los que no se les da a los jóvenes la misma calidad de atención que a los adultos.*

No es tanto en las situaciones de conflicto donde se pone en juego esta diferenciación, ya que las personas enfrentadas saben bien que son momentos delicados, en los que cada una pierde algunos recursos y hace, entonces, lo mejor posible. La acumulación de estas actitudes inconscientes, sobre todo, lleva a que el menor sea tratado con menos consideración debido a su edad.

Por eso no trabajo forzosamente con el docente sobre lo que pasa desde el comienzo al final de un mismo curso, sino del final de un curso hasta comienzo del siguiente. Trabajo sobre todas las relaciones, todos los vínculos que se crean en los pasillos, en el patio de recreo. Todas esas oportunidades van a condicionar a los jóvenes, ya sea al mutuo respeto, ya sea a la costumbre de someterse o de rebelarse.

Lo que también perjudica una acogida de calidad es la rigidez de los roles que se nos ha condicionado a desempeñar. Dejamos que se nos fije en la imagen de nuestro rol, porque

soltar la presa nos hace sentir inseguros. La capacidad de pasar de un rol a otro, según las necesidades de la situación, constituye justamente un elemento clave de la pedagogía no directiva.

7

La empatía, un apoyo para nuestra calidad de acogida



*Los padres sólo pueden
mirar de manera
incondicionalmente positiva a sus
hijos en la medida en que
puedan mirarse a sí mismos
de una manera
incondicionalmente positiva.*

Carl Rogers

La CNV establece dos poderes en la comunicación: el de vincularnos con nuestra vulnerabilidad y expresarla, así como el de abrirnos incondicionalmente al mensaje de nuestro prójimo y reformularlo. Ese segundo poder se denomina "empatía".

La empatía podría definirse como la calidad de lo que queda en nuestra escucha cuando nos hemos despojado de nuestras costumbres y nuestras defensas.

Cuando dejamos de *creer que sabemos lo que es bueno para el otro* y, en consecuencia, nos abstenemos de dar consejos cuando no se nos piden.

Cuando dejamos de *querer hacer algo* en las relaciones en las que nos basta con estar.

Cuando aceptamos *no hacernos cargo de lo que solamente le concierne al otro* y, en otras situaciones, involucrar al otro en lo que nos concierne solamente a nosotros mismos.

Una vez que hemos llevado a cabo este trabajo de depuración, podemos ponernos en sintonía con nuestro interlocutor. Por unos segundos, ya no procuramos cambiar el mundo, ni a la persona que está frente a nosotros en particular; dejamos de imponer a nuestro entorno el peso de nuestras exigencias y de nuestro saber.

Entonces puede iniciarse una acción profundamente *ecológica*. Podemos abriarnos al mensaje vivo que nuestro interlocutor intenta dirigirnos, frecuentemente con torpeza. Le hacemos el regalo de una acogida, que no procurará reformar, ni siquiera comprender, sino que simplemente tratará de crear una conexión de calidad con él.

La fuerza de esta bondad en acción va a encarnarse de dos maneras:

*→ **A través de nuestras propuestas de reformulación**, por medio de las cuales le proponemos al otro una interpretación centrada sobre los sentimientos y las necesidades

subyacentes del mensaje expresado, cualquiera que éste fuere.

*→ **Por el alejamiento** que opondremos frente a la forma literal de lo que se dice. Ganamos esa distancia gracias al interés que dedicamos al que se expresa. Para el que escucha, cada frase contiene la manifestación de una necesidad fundamental. Si quien es escuchado percibe la apertura de nuestra atención, va a poder liberarse para ser él mismo, puesto que ya no tiene que convencer, ni defenderse, ni justificarse.

* * *

La acogida empática no es, pues, algo anodino. Cuando la ofrecemos, presta un gran servicio a la relación. Más allá del resultado que podamos obtener en ese momento, la práctica de la empatía nutre de confianza nuestros vínculos, y particularmente los más íntimos.

Observo que su más precioso alcance se da en su aplicación a través del tiempo. La repetición de situaciones en las que el niño ha podido sentirse acogido exactamente allí donde estaba es fundadora de una *seguridad básica* en los vínculos consigo mismo y con sus padres. He allí un fuerte apoyo para desarrollar la confianza en sí mismo.

Esta acogida no implica que tengamos que

permanecer escuchando lo que expresa nuestro interlocutor durante una hora, ni siquiera diez minutos. Con frecuencia, incluso una sola reformulación va a cambiar la energía emocional, con tal que hayamos creado en nosotros, de antemano, un espacio suficiente de apertura.

Una educadora me refirió la siguiente experiencia acaecida en su hogar. Ella tenía dificultades con un joven que no soportaba cumplir ciertas obligaciones de la institución. Una tarde, éste exclamó:

—*¡Qué m... tener que ir a acostarse ya!*

Ella se vinculó con lo que él debía sentir y solamente le dijo:

—*Eso te exaspera, ¿no? ¿Tanto te gustaría poder elegir?*

El joven sólo respondió "Sí" y subió a su habitación, ante la sorpresa de su interlocutora, que esperaba tener que lidiar con su habitual resistencia.

Una madre me habló de un episodio muy parecido que vivió con una de sus hijas. Esta última daba vueltas alrededor de ella en la cocina y se quejaba de su hermana; después, de sus deberes, de la escuela, y así sucesivamente.

Esta mujer dejó sus tareas durante algunos segundos, se puso en contacto con la irritación de su hija, la abrazó por un instante y sólo le dijo lo siguiente:

—*¿No te sientes bien hoy, verdad?*

La niña pareció calmarse repentinamente. Sacudió la cabeza y luego dejó a su madre para ponerse a hacer sus deberes.

nuestra presencia



*Todo lo que quisiera llevar a cabo no es
nada en comparación con eso mágico*

que es el hecho de ser

Eric Satie

Esa manifestación de respeto para el otro que es la empatía no revestiría el mismo valor si no fuera el espejo del respeto por uno mismo. Es otro gran regalo que podemos hacerles a nuestros hijos: brindarles la fuerza de nuestra presencia. Estar ahí, conscientes de lo que está pasando, de las sollicitaciones de nuestro entorno, de los mensajes que nos envía nuestro prójimo, de lo que vive en nosotros.

Esta presencia es muy claramente un regalo, puesto que constituye un marco de seguridad para los jóvenes. La claridad de los padres y los educadores les proporciona las señales fundamentales. Las reglas que vamos a aplicar, lo que vamos a pedir tendrá valor, antes que nada, a

permanecer en silencio por un tiempo. Ella me dijo: "¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla!" y luego me dijo: "¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla!" y luego me dijo: "¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla! ¡Qué maravilla!"

Una educadora me refirió la siguiente experiencia ocurrida en su hogar. Ella tenía dificultades con un joven que no soportaba cumplir ciertas obligaciones de la institución. Una tarde, éste exclamó:

—¡Qué mal tener que ir a acostarse ya!

Ella se vinculó con lo que él debía sentir y solamente le dijo:

—Eso te exaspera, ¿no? ¿Tanto te gustaría poder elegir?

El joven sólo respondió: "Sí" y subió a su habitación, ante la sorpresa de su interlocutora, que esperaba tener que lidiar con su habitual resistencia.

Una madre me habló de un episodio muy parecido que vivió con una de sus hijas. Esta última daba vueltas alrededor de ella en la cocina y se quejaba de su hermana; después, de sus deberes, de la escuela, y así sucesivamente.

Esta mujer dejó sus tareas durante algunos segundos, se puso en contacto con la irritación de su hija, la abrazó por un instante y sólo le dijo lo siguiente:

8

Ofrecer nuestra presencia



*Todo lo que quisiera llevar a cabo no es
nada en comparación con eso mágico
que es el hecho de ser.*

Éric Baret

Esa manifestación de respeto para el otro que es la empatía no revestiría el mismo valor si no fuera el espejo del respeto por uno mismo. Es otro gran regalo que podemos hacerles a nuestros hijos: brindarles la fuerza de nuestra presencia. Estar ahí, conscientes de lo que está pasando, de las solicitudes de nuestro entorno, de los mensajes que nos envía nuestro prójimo, de lo que vive en nosotros.

Esta presencia es muy claramente un regalo, puesto que constituye un marco de seguridad para los jóvenes. *La claridad de los padres y los educadores les proporciona las señales fundamentales.* Las reglas que vamos a aplicar, lo que vamos a pedir tendrá valor, antes que nada, a

partir de la claridad. La verdadera autoridad no puede imponerse; es conferida por un grupo. Percibir la paz interior de una persona va a impulsar a otras a depositar su confianza en ella.

Esa cualidad de estar presente se manifiesta de varias maneras. Se funda, en principio, en nuestra autenticidad en ese momento; cada vez que nos conectamos con lo que nos habita, tanto en el plano corporal como en el emocional e intelectual, y simplemente lo expresamos.

La CNV ve esa capacidad de manifestar nuestra vulnerabilidad como todo lo contrario a una debilidad. Dicha capacidad representa una de las definiciones de la fuerza de un ser humano.

Eso va a contrapelo de muchos esquemas culturales contemporáneos. En gran número de películas destinadas a los adolescentes, la característica de los héroes es su impasibilidad ante los acontecimientos. Ya sea en la profundidad de la selva o frente a un revólver que los apunta, nada parece conmoverlos. Esta indiferencia ante las circunstancias es presentada como un modelo para ese público. Temo que la referencia que el espectador adquiere entonces sea el interés de reprimir sus emociones, en perjuicio del desarrollo de una verdadera inteligencia emocional: la capacidad de percibir las emociones, expresarlas y manejarlas.

Esto no significa que la serenidad frente a las situaciones delicadas no me parezca una meta para alcanzar. Pero esta tranquilidad me hace

sentir seguro cuando es el resultado de un proceso de aceptación de nuestra vulnerabilidad y de toma de conciencia de nuestras limitaciones.

Al reprimir nuestras emociones, obtenemos cierto control inmediato de ellas, a costa de producir una tensión patente que tendremos que pagar más tarde. La *presencia* no puede surgir de un esfuerzo de la voluntad o de la reflexión. Nace del hecho de ceder y sigue el curso de nuestros sentimientos.

Responsabilizarnos de nuestras necesidades me parece también algo esencial. Se trata de mantenerse fiel a lo que experimentamos, de no confundirnos con las reacciones de los otros, y respetar nuestras necesidades. Este equilibrio entre una actitud clara y firme para con uno mismo y abierta al otro crea las condiciones de seguridad indispensables para los niños, antes de pasar a una acción cualquiera.

Nuestra autenticidad no va forzosamente a ser algo fácil de escuchar para nuestro interlocutor. La CNV no apunta a la gentileza (si ésta consiste en creer que es deseable evitar los conflictos), sino a la benevolencia, es decir, al respeto hacia lo que nos habita y la confianza en lo que va a llevar a su honesta expresión. Ese regalo de la verdad puede a veces tomar la forma de la expresión de nuestra cólera, siempre que lleguemos a expresarla de una manera constructiva.

Muchas personas son tan torpes en el modo de manifestar su cólera, que se protegen de ella por anticipado; no quieren ni ser blanco de ella. A fin de hacer que se entienda como una forma de vulnerabilidad, la CNV recomienda responsabilizarse plenamente de ella y limitar nuestras intervenciones con demandas concretas y positivas.

Así, pues, darme cuenta de que no estoy irritado con alguien, sino enojado porque habría deseado satisfacer tal o cual necesidad; no gritarle al otro todo aquello que nos disgusta de él, sino decirle lo que nos hacía falta y lo que deseamos.

Un amigo que practica la CNV desde hace algunos años me refirió los cambios que ésta lo llevó a incorporar en la comunicación con sus hijos. Él había heredado de sus padres la costumbre de amenazar para obtener lo que deseaba. Descontento con esa conducta, puso toda su atención en hablarles a sus hijos con franqueza. Incluso cuando manifestaba su cólera, sintió que, expresándose de esa manera, obtenía más fácilmente de ellos lo que deseaba, pero sin recurrir a la energía del miedo. Por ejemplo, cuando uno de sus hijos notaba que, si su padre estaba enojado, dicho enojo estaba en principio asociado a su cansancio y a su necesidad de preservar su tiempo —y que él no era la causa de ello—, se sentía afectado por eso, sí, pero sin tener que culpabilizarse.

9

El respeto por nuestros sentimientos



*Cuando usted deja de pretender
comprender a su hijo...,
le quedan la admiración,
el sentimiento, el juego, el amor.*

Éric Baret

Aprender a conocerse, a desarrollar un vínculo benevolente con uno mismo me parece tan importante, por lo menos, como el dominio de la lectura o de la escritura. Y, en realidad, si poseyéramos indicadores para poder calcular la tasa de analfabetismo emocional y corporal al final del período escolar, creo que las cifras serían aterradoras.

En Suiza, inquieta la existencia de un nivel de analfabetismo del 15 o el 20 %. ¿Qué ocurriría entonces si tomáramos conciencia de que existe un promedio de 80 a 90 % de analfabetos emocionales y corporales? Arrojamós a la vida llamada "activa" a innumerables individuos que

no han aprendido a escucharse, que se han acostumbrado a reprimir sus tensiones y que no conocen las palabras adecuadas para expresar su malestar. Confróntese todo ello, a nivel estadístico, con las importantes tasas de depresión, obesidad, suicidios y divorcios. Espero que algún día este asunto esencial que por definición es uno mismo se enseñe en las escuelas.

Soñemos con la forma que podría adoptar esta parte fundamental de la educación.

La imagino con la forma de un único taller: el de conocerse a uno mismo. En él se estudiaría al ser humano en su totalidad, y cada una de sus partes remitiría a las demás. Lo que importa es la adquisición de un reflejo de atención a los mensajes que nos envía nuestro cuerpo cuando se nos perturba, antes que reprimir dicha información, como tan bien hemos aprendido a hacerlo, para así desarrollar la confianza en nuestros sentimientos.

Vamos a explorar las diferentes puertas de acceso a nosotros mismos, poniendo el acento sobre las dos privilegiadas, que son las sensaciones corporales y las emociones. Por supuesto, el mensaje de una de ellas está esencialmente ligado al de la otra.

La meta de una enseñanza dedicada a la inteligencia corporal sería que el niño recuperara la comodidad y el placer de habitar su cuerpo (se-

gún una fórmula de Thérèse Bertherat).^{*} Para conseguirlo, me parece que, más que un método elegido entre las decenas que florecen en el supermercado del bienestar, lo que cuenta es la permanente conciencia de las necesidades corporales a lo largo de los estudios.

Hay que ayudar a los jóvenes a estar a la escucha y a ocuparse de sus necesidades físicas: moverse, alimentarse, relajarse de una manera sana y respetuosa.

Hay que enseñarles a los niños a prestar atención a las señales de su cuerpo que expresan tensiones, malestares, contrariedades e inquietudes. Es necesario que se les den las claves para acoger y transformar esos malestares.

Así, por ejemplo:

✱➔ **Que se implementen juegos,** espacios, rituales para favorecer la necesidad de movimiento en las clases; como las rondas de reflexión, donde sería posible pensar sobre un tema mientras se camina.

✱➔ **Que se establezcan ritmos en los tiempos de estudio,** con momentos de concentración, de relajación o de liberación corporal.

^{*} Thérèse Bertherat es una fisioterapeuta francesa, fundadora y creadora de lo que ella misma denominó *antigimnasia*, método de conocimiento del cuerpo que permite establecer un contacto real con éste (N. de E.).

- *⇒ **Que se prevean momentos para la expresión**, para compartir las sensaciones físicas y sus mensajes.
- *⇒ **Que se les ofrezcan a los alumnos** asientos ergonómicos, pelotas o taburetes.
- *⇒ **Que haya una apertura**, por parte de los docentes, a posiciones corporales a menudo consideradas irrespetuosas, que yo vinculo más bien al cansancio o al aburrimiento.
- *⇒ **Que se propongan talleres** para desarrollar el sentido del ritmo: rítmica, euritmia, danza, etcétera.

* * *

En cuanto a la inteligencia emocional, podríamos proponerles una alfabetización a los niños; que los mensajes transmitidos por los sentimientos se transformen para ellos en algo similar a las señales de tránsito para la circulación en las rutas; cada una con su sentido, que ellos deben conocer: una señal de camino sin salida, de prohibición, de límite de velocidad... Mensajes que podrían aprender a acoger, *cualquiera que fuesen*, antes que vincularlos vagamente con los "buenos" sentimientos y tratar de sofocar la fuerza vital de los otros.

Por ejemplo, **el aburrimiento o la frustración**, esos "horribles" sentimientos a los cuales apenas se toma en consideración en nuestra sociedad del tiempo libre, podrían presentarse como oportunidades para conocerse mejor, como invitaciones a escucharse.

O bien **la ira**, ese embarazoso poder que revela nuestra torpeza para expresar nuestro malestar: los niños podrían ejercitarse para gritarla con conciencia de lo que quieren, y no, según la costumbre, para expresar lo que hay de malo en el otro.

O incluso **los miedos**, esas turbulencias subterráneas que se esconden tan bien: los alumnos podrían entrenarse en ir a buscarlos detrás de los discursos tranquilizadores, los sentimientos aparentes o los comportamientos provocadores.

O también **la sorpresa**, esa clave de nuestra relación con el mundo emocional: si los jóvenes experimentaran que puede conducir más a la alegría que al pánico, ese simple descubrimiento ayudaría a crear ciudadanos abiertos a la diferencia.

* * *

El aprendizaje consiste también en darnos cuenta de nuestros movimientos de huida frente a las emociones que nos perturban. Consiste luego en adquirir los medios para manejarlas:

la capacidad de centrarnos, de detenernos en nosotros mismos, de dejarnos sorprender por la energía que sobreviene a nivel del corazón, de acoger las olas de esa corriente, de dejar de lado alguna de ellas cuando nos sumerge, etcétera.

Una amiga me contó una manera inspiradora de iniciar un abecé emocional. En su jardín de infantes, se le pregunta por la mañana a cada recién llegado cómo se siente. Cuando se expresa, entra en una ronda donde todos los participantes cantan varias veces su nombre y la emoción que los embarga:

—*Jacques está triste esta mañana, Jacques está triste esta mañana.*

Conservo un grato recuerdo de una experiencia en un campamento de vacaciones. Para iniciar a los niños en la expresión de sus sentimientos, habíamos pintado un gran círculo donde a cada emoción le correspondía un color diferente. Antes de la reunión cotidiana, cada uno se pintaba la cara siguiendo ese código; los colores representaban lo que sentía en ese momento.

10

Una pedagogía del impulso



*No se da importancia a que el niño se
interese por su trabajo. Solamente se
le pide obedecer.*

*Si, en clase, a menudo parece tan poco
inteligente, es porque uno no ha
puesto su mente en movimiento, ni se
ha tomado el trabajo de despertar su
curiosidad.*

Henri Roorda

Muchas veces me ha chocado, discutiendo con alumnos, comprobar hasta qué punto el interés que manifestaban por algún tema estaba condicionado y limitado por las directivas que se les habían dado.

- ❖ *“Sí, pero eso no está en el programa.”*
- ❖ *“No es lo que quiere el profesor.”*
- ❖ *“No vale la pena que aprenda esa materia, porque después no me preguntarán sobre ella.”*

¡Qué tristeza!; ya no veían el mundo, a partir de su curiosidad, sino obedeciendo a la imposición de una autoridad.

Cuando observo la fabulosa fuerza de la curiosidad que obra en cada niño pequeño, y hasta qué punto cada nuevo objeto de descubrimiento capta todo su ser, me desespera ver el contraste con el alumno estándar. ¡Qué impulso de vida se ha agotado y cuánto ha aprendido a limitarse el individuo! Y no solamente en su curiosidad. Al restringir esta cualidad, muere una parte de su inteligencia y de su capacidad de adaptación.

¿Qué es lo que impediría acompañar, o hasta incluso suscitar, el entusiasmo del joven por descubrir el mundo? Confiar en la plenitud de ese movimiento que le hizo aprender durante los primeros años de su vida una o varias lenguas, sin un programa establecido. ¿Por qué no darle prioridad a aquello que moviliza su atención en el momento?

Esta pedagogía que pone el acento en los impulsos implica invertir la lógica del proceso de aprendizaje en el seno de la escuela pública. Ya no vamos a partir del objetivo de un Estado, sino de la interacción de las necesidades individuales de los alumnos y de los docentes al mismo tiempo. Ello implica desarrollar medios para aclarar estas necesidades presentes, estrategias posibles en ese momento, y establecer procesos de acompañamiento que van a permi-

tir obtener un máximo beneficio de las elecciones realizadas.

Si deseamos incitar a los jóvenes a disfrutar mientras aprenden, será necesario que los pedagogos comiencen por divertirse. Así podrán preparar luego a sus alumnos naturalmente, para la alegría de la exploración. Lo que el docente va a transmitir primero es su entusiasmo por una materia.

Desde este punto de vista, una tarea primordial del educador es conservar su propio impulso, mantener el vínculo con los sueños que lo impulsan a hacer su trabajo. Este aspecto placentero de su trabajo le demandará tener en claro sus motivaciones, las cuales, por supuesto, van a evolucionar con el paso del tiempo. El hecho de estar atento a ello va a llevarlo a que se conozca a sí mismo y a conectarse con sus necesidades. Tales capacidades le serán útiles en los momentos agitados que surgen en el año escolar.

Me parece inapreciable la ayuda de dos factores para prevenir el agotamiento y la falta de motivación de los docentes: crear espacios de acogida empática, a fin de tener en cuenta el déficit de escucha que se acumula fácilmente en un oficio que demanda ofrecerla tanto a los demás; prever períodos regulares de reaprovisionamiento de recursos, por ejemplo anuales, en los que los profesores podrían asegurarse de que conservan los lazos con sus aspiraciones profundas.

Además de la acción contagiosa del educador, otros elementos van a permitir a los jóvenes ponerse en contacto con esa aventura infinitamente apasionante que es cuestionar la vida. Un marco rico, abierto, estimulante, con muchas herramientas y temas disponibles para explorar. Hay que ejercer la menor presión posible para la obtención de una meta, hasta que el alumno no haya elegido una dirección clara, porque las coacciones suscitan una resistencia proporcional a la fuerza ejercida, lo cual conduce a un cercenamiento del impulso interno.

Ello no quiere decir que abandonemos la noción de objetivo. Cuando un alumno se ha fijado un proyecto, se definen objetivos de común acuerdo con el docente; pero éstos pueden evolucionar.

Las evaluaciones conjuntas regulares permitirán adaptar los objetivos, a fin de que permanezcan al servicio del proceso de aprendizaje y no se conviertan en un obstáculo.

Lo esencial no está en el proyecto elegido, sino en la manera en que éste es vivido por el joven y su elaboración es explotada por el docente. La construcción de cometas no tiene ni mayor ni menor valor que la trigonometría, con tal que se aborde el tema con pasión y que el contexto permita que lo aprendido dé frutos.

11

Aprender a no saber: el cuestionamiento como base de una pedagogía no directiva



*Cuando una tortuga mete su cabeza
dentro del caparazón, me pregunto
si estará tan oscuro allí, que tiene
miedo de estar dentro.*

*Me pregunto si a las piedras les
gustará ser duras.*

*Me pregunto si al cielo le
gustará ser azul.*

Ruth Bebermeyer

Recientemente, en ocasión de un curso de formación dictado con mi colega Fabienne Rauch para un grupo de adolescentes, pudimos apreciar la magnífica capacidad para cuestionar el mundo que se opera a esa edad, gracias a una de los participantes que expresaba sus dudas en relación con lo que nosotros proponíamos.

Le manifestamos todo el placer que nos producía escuchar su facultad de cuestionar lo que decíamos y la seguridad que ello nos daba, ya que así podíamos permitirnos estar menos alerta, sabiendo que lo que diríamos sería pasado por el tamiz de la crítica.

Sin embargo, esta joven fundaba sus observaciones en sus representaciones del mundo, las cuales, nos temíamos, estaban ya fijadas. En efecto, nos decía "Conservo mis ideas" o "Tengo mi opinión". *¡Ya había aprendido a saber!*

Lo lamento, puesto que, si el cuestionamiento está fundado en un sistema de representaciones ya adquiridas, no puede ejercer una acción suficientemente plena para criticar ciertas creencias establecidas. Para hacer un examen realmente libre de lo que nos pasa, es necesario partir del no-saber. Este cuestionamiento, que no sabe nada o que, en todo caso, no sabe durante la suficiente cantidad de segundos, representa para mí la clave de la creatividad.

La escuela que repite normas y contribuye a que éstas se mantengan, desarrolla en los niños cierta rigidez de pensamiento. La adopción de hipótesis presentadas como evidencias, la multiplicación de respuestas hechas, los saberes engullidos sin comentarios ni críticas reducen la maravillosa plasticidad de la mente infantil.

Cada certeza aprendida (recuérdese que llamo "certeza" a una creencia cristalizada) hace

que muera una parte de nosotros mismos. Tales "pensamientos consolidados" constituyen trabas para nuestra capacidad de conectarnos con el momento presente. Una mente profundamente angustiada se aferra a sus creencias. Por el contrario, una mente segura de sí aprende a desarrollar una confianza en lo que viene; a mantenerse, simplemente, abierta.

La llama de la inteligencia (que la educación tan a menudo reduce a cenizas) es el poder de cuestionarse permanentemente, de mantener una mirada siempre nueva sobre las cosas, que nada da por aprendido. Ése es el regalo de cuestionar las convicciones del educador y del educando, a fin de que ambos transiten juntos por senderos que nunca han sido pisados.

La llama de la inteligencia es esa mirada extraordinaria con la que el niño pequeño mira el mundo, perpetuamente sorprendido. La magia que se revela en dibujos de un leño, la forma de una montaña, los colores de un alimento. Y la pregunta brota:

"¿Por qué las llamas nunca descienden? ¿Qué siente la hierba cuando la cortan? ¿De dónde viene el agua de la fuente, si no ha llovido desde hace una semana?"

¿Qué mundo se crearía si se incitara a los niños a seguir interrogando?

He ahí una razón adicional para aprovechar pedagógicamente los impulsos de los jóvenes. Éstos permitirán que el tema aprovechado

consERVE su frescura y que se lo explore por completo.

Una escuela a mi gusto pondría tanto el acento sobre el desaprender como sobre el aprender. Se trataría un tema por primera vez. Luego alentaríamos a los jóvenes a olvidarlo por un tiempo. Después volveríamos a él. ¿Qué es lo que quedó? ¿Cómo se integró lo aprendido en sus mentes? Reveamos los elementos que la memoria no ha conservado en la conciencia, como si nunca se los hubiera tratado. ¿Cómo mirarlos de otro modo para permitir que se revelen sus diferentes aspectos?

Estimulemos a los alumnos a seguir cuestionando. Sobre todo, no hay que presionarlos para que asimilen un tema demasiado rápidamente, pues corren el riesgo de contentarse con lo aprendido. Dejemos que las preguntas maduren en ellos, y luego ayudémoslos a formularlas, a tender puentes con otros elementos.

Alentemos su facultad de dudar, de cuestionar su grilla de interpretación de los acontecimientos. Los ayudaremos así a conservar la vivacidad natural de su mente, la llama innata del cuestionamiento. Contribuiremos a que puedan convertirse en miembros activos de la sociedad, es decir, en ciudadanos molestos. Este poder de suscitar incomodidad y quedarse con ella va a permitir la evolución de su entorno.

Es la pesadez de nuestros saberes lo que representa el principal obstáculo para una vida creativa y para un conocimiento más íntimo del mundo.

Es nuestra relación con la sorpresa, antes que la defensa de nuestras creencias, la que revela nuestra capacidad de acoger el mundo como es.

La cultura está en búsqueda de normas, está en búsqueda de adhesión colectiva, persigue lo anormal.
Jean Dubuffet

Un problema punzante en la educación es el de los límites. Habitualmente, oigo a padres que me dicen:

—¡Sí, pero es muy necesario ponerles límites a nuestros hijos!

Me gustaría responderles (en la realidad, comienzo por escucharlos, lo cual nos permite comprendernos más rápidamente):

—¡Estoy completamente de acuerdo. Sin embargo, ¿podrían explicarme qué es lo que entienden por la palabra "límites"?

Porque veo que se le atribuyen muchos significados diferentes. La cuestión fundamental para mí radica en saber, cuando una persona

12

El problema de los límites



*La cultura está en búsqueda
de normas, está en búsqueda
de adhesión colectiva,
persigue lo anormal.*

Jean Dubuffet

Un problema punzante en la educación es el de los límites. Habitualmente, oigo a padres que me dicen:

—¡Sí, pero es muy necesario ponerles límites a nuestros hijos!

Me gustaría responderles (en la realidad, comienzo por escucharlos, lo cual nos permite comprendernos más rápidamente):

—Estoy completamente de acuerdo. Sin embargo, ¿podrían explicarme qué es lo que entienden por la palabra "límites"?

Porque veo que se le atribuyen muchos significados diferentes. La cuestión fundamental para mí radica en saber, cuando una persona

habla de límites, si parte de una necesidad o de una visión estratégica.¹

Respecto de la necesidad, compruebo sin cesar que los niños (y, en realidad, los adultos también) se sienten más seguros con encuadres claros. Es posible responder a eso ofreciéndoles indicaciones. Estas últimas constituyen medios puestos al servicio de la vida. Para delimitar el encuadre, vamos a utilizar límites precisos, con una meta constructiva. Si las indicaciones no son convenientes, podemos reemplazarlas por otras, que permitan satisfacer las necesidades en presencia (la mayoría de las veces, la seguridad, el sentido o la pertenencia).

Desde este punto de vista, el límite representa el sustento de la relación, y la atención está puesta sobre la protección de éste; por ejemplo, cuando un docente propone como reglas de comunicación para la clase que una sola persona hable a la vez y que no se la interrumpa. Si estas estrategias están vinculadas explícitamente con las necesidades de compartir y de claridad de las cuales emanan, hay posibilidades de que sean aceptadas como una ayuda y no como una nueva imposición proveniente de los adultos.

¹ En beneficio de la claridad, me gustaría precisar que, cuando utilizo el término "estrategia", no le adjudico la noción de valor. Lo empleo para designar la puesta en práctica de acciones con vistas a obtener la satisfacción de necesidades.

Cotidianamente, las complicaciones provienen, en muchos casos, de la atracción que las situaciones ejercen sobre nosotros. A fuerza de pensar en ellas, las soluciones se nos imponen. Sin embargo, tan pronto como creemos saber cuál es la manera exacta en que debemos satisfacer nuestra necesidad, ya no estamos vinculados con ella, sino con el nivel de la estrategia.

Por supuesto que en algún momento vamos a emplear medios de acción; pero, con frecuencia, cuando la gente habla de límites, tiene de antemano ideas firmes sobre aquellos que deben imponerse. En general, se trata de reglamentos, de castigos, de una bofetada, de una advertencia. *Les dan el sentido de coacción y no de ayuda.*

* * *

Una dificultad crucial en las relaciones entre padres e hijos proviene del hecho de que, muy frecuentemente, los primeros tienen en claro las estrategias que quieren poner en práctica frente a su prole, pero no las necesidades que satisfacen a través de ellas. Me aclaran que

"Es necesario que nuestra hija vaya a acostarse ante de las 9 de la noche", "Intento que mis hijos tengan una alimentación variada", etcétera.

Sus estrategias son manifiestas. Sin embargo, cuando les pregunto *"¿Por qué es importante esa manera de actuar para ustedes? ¿No lo es*

para su hijo! Puedo imaginar perfectamente el sentido que ustedes le encuentran para su hijo, pero ¿cuál es el sentido que tiene para ustedes?", me llama la atención el tiempo que necesitan para encontrar una respuesta.

Cuando esos padres entran en contacto con las necesidades que intentan satisfacer a través de sus exigencias, frecuentemente éstas desaparecen o se modifican. Por ejemplo, una vez que se dan cuenta de que lo esencial para ellos es reservarse un tiempo para recuperar energías durante la noche, el pedido a su hija se convierte en *"Que no nos moleste después de las nueve de la noche"*.

Si una necesidad no se expresa claramente, ello estimula mecánicamente en el interlocutor un reflejo de defensa ligado a su necesidad de autonomía. Por haber visto esta resistencia en acción en un número considerable de casos, he extraído la conclusión de que *uno de los más grandes favores que podemos hacerles a nuestros hijos es ser claros con respecto a nuestras necesidades cuando les pedimos algo*. Y, a partir de ahí, ser lo más abiertos posible en cuanto a las estrategias puestas en práctica para satisfacer esa necesidad.

* * *

Desearía disipar ciertas ideas que he oído frecuentemente sobre la pedagogía no directiva. Para explicar sus causas, debo abordar primero la noción de creencia.

La creencia forma parte de una representación binaria del mundo. Cada fijación mental tiene su opuesto, que no es otro paradigma, sino el reverso de la misma moneda. Si imaginamos que una cosa es correcta, estamos listos para verla incorrecta. Si proyectamos sobre alguien un fantasma de inteligencia, aceptamos inconscientemente la imagen de su estupidez.

En nuestra cultura de la eficiencia, muchas personas están acostumbradas a concentrarse en las estrategias. Cuando surgió la moda de una educación menos directiva, estas personas se dijeron:

"Antes ponía límites; bueno, ahora voy a cambiar mi forma de actuar: ¡voy a suprimirlos por completo!"

En realidad, esas personas quedaron completamente inmersas en el mismo sistema de creencias, pero imaginaron que adoptaban un sistema no directivo, cuando habían pasado en realidad de una actitud directiva a una actitud de abandono.

Las personas que son presa de tales creencias sobre la pedagogía no directiva suprimieron, pues, un número de restricciones que

ponían en práctica anteriormente y se convencieron de que habían cambiado de doctrina pedagógica. Evidentemente, ello dio lugar a situaciones poco gratas. Los niños se sintieron inseguros ante esta ausencia de referencias, y los educadores se encerraron en la confusión que tenían al comienzo. Como ninguno encontraba una salida, al cabo de un tiempo, esos adultos afirmaron:

"¡La pedagogía no directiva no funciona; vamos a volver a imponer límites!"

Esta alternancia, que surge a partir de una confusión, podría durar todavía largo tiempo. Por lo menos, hasta tanto no se comprenda que *directivas y permisividad son los dos polos de misma esfera de conciencia.*

* * *

¿Cómo imponer límites, entonces, a partir de tomar conciencia de las necesidades? Una pedagogía no directiva no usa como muletas las representaciones jerárquicas, las sanciones, ni ningún otro medio de coacción. Para sostener su funcionamiento, va a apoyarse sobre otros elementos.

*→ **La mayor claridad** posible en la circulación de la información.

*→ **La autonomía** de la mayoría de sus actores.

*→ **La confianza mutua.**

*→ **El aumento** del número de marcos de referencia.

No se van a suprimir los límites; por el contrario, se los va a incrementar. Un sistema no directivo se va a caracterizar por un número mayor de marcos de referencia.

* * *

Mucho más que en el nivel del hacer, es en el del ser donde los límites van a adquirir poder. Nuestra claridad respecto de nuestras necesidades, nuestra fidelidad para con nosotros mismos y nuestra coherencia constituyen buenos límites para los demás. Tengo la convicción de que, si desarrollamos esta arquitectura interna, sentiremos menos necesidad de imponer una estructura externa para paliar nuestra confusión.

Sin embargo, los marcos de referencia constituyen un gran apoyo para hacer posible la vida social. **Pueden adoptar distintas formas.**

*→ **Transmisión de información.**

"La ley estipula que se prohíbe fumar a los jóvenes menores de dieciséis años."

"En este edificio, la costumbre es decir 'buenos días' cuando uno se cruza con alguien."

*⇒ **Opinión.**

"El humo del cigarrillo me molesta, y me parecería respetuoso que pudiéramos convenir que en esta habitación nadie fume."

*⇒ **Expresión de nuestra autenticidad.**

"Me inquieto cuando me dices que te vas de campamento con dos amigos de tu edad. Necesitaría saber, para sentirme más tranquilo, si vamos a estar en contacto durante ese período."

*⇒ **Pedidos concretos y realizables.**

"¿Estás dispuesto a hablar de eso ahora?
¿Hay algo que te impida hacer lo que te he pedido?"

*⇒ **Negociación de reglas de vida.**

"¿Hay personas que desearían que nuestras sesiones tuvieran lugar sin que hayamos designado un moderador? Si es así, ¿puede decir por qué?"

*⇒ **Aclaración de los terrenos no negociables.**

"Si usted desea formar parte de nuestro equipo de fútbol, tendrá que participar por lo menos de un entrenamiento por semana. ¿Está dispuesto a aceptar esto?"

*⇒ **Indicación de la causalidad vinculada con una acción.**

"Si pones la mano sobre esa resistencia eléctrica, te vas a quemar", etcétera.

* * *

No es tan importante la elección que se efectúa entre la multiplicidad de límites, sino antes bien estar seguros respecto de lo que sigue.

*⇒ **¿Los ponemos realmente para beneficiar la relación?***⇒ **¿Logramos que se los perciba de ese modo?***⇒ **¿Son los suficientes para "alimentar" las necesidades activadas?**

Por eso me pareció provechoso presentarla a los niños como un elemento que sólo cuestionamos a priori por una razón saludable:

Al poner el énfasis en la palabra, apuntamos a acentuar la responsabilidad. La pedagogía no directiva precisa para funcionar un cierto grado de compromiso de sus miembros. Una educación de este tipo se apoya en la asunción de la responsabilidad por parte de cada individuo, la cual es proporcional a los medios de cada uno.

Veamos cómo colaborar para ella.

13

El valor de la palabra



*La palabra es su aliada,
¡jamás su reemplazante!*

Janusz Korczak

La herramienta privilegiada para utilizar en una pedagogía no directiva es la comunicación. Pero, para que la palabra se convierta en una verdadera ayuda, es necesario que *haya adquirido una consideración particular*.

Por eso me pareció provechoso presentarla a los niños como un elemento que sólo cuestionamos a priori por una razón saludable.

Al poner el énfasis en la palabra, apuntamos a acentuar la responsabilidad. La pedagogía no directiva precisa para funcionar un cierto grado de compromiso de sus miembros. Una educación de este tipo se apoya en la asunción de la responsabilidad por parte de cada individuo, la cual es proporcional a los medios de cada uno.

Veamos cómo colaborar para ello.

Desarrollando una actitud coherente. Haciendo primero nosotros mismos lo que decimos y expresando lo que hacemos. ¿Cuántas veces he escuchado a padres amenazar a sus hijos con un acto que nunca llevarían a cabo?

—Si no vienes, ¡voy a dejarte en la tienda!

—¡Cuidado! Si sigues con eso, ¡vamos a pedirle a ese policía que te lleve!

Sus hijos terminan por no tomarse muy en serio esos fantasmas; ello se ve en la indiferencia que manifiestan frente a tales amenazas.

Dedicándonos para que los niños respondan a nuestros pedidos. No se trata de obligarlos a satisfacerlos, sino de comprometernos a fin de obtener una respuesta auténtica. Una atención de esta calidad no es anodina. Vale la pena examinar con cuidado nuestro pedido antes de plantearlo, para ver si tiene realmente sentido, a fin de preservar la energía de todos.

Por ejemplo, uno de los padres le ha pedido ayuda a su hijo para hacer una tarea. Éste, poniendo en práctica una estrategia corriente, ha consentido en ello y luego no ha venido. El primero puede tomarse un instante para verificar si su pedido tenía sentido para su hijo, y luego comenzar a sacar partido del pequeño conflicto, diciendo, por ejemplo:

“Me irrita que digas que sí y después no te muevas. Habría preferido que me dijeras fran-

camente que no; así al menos hubiera sabido a qué atenerme. Sabes que la honestidad es algo que me interesa mucho en nuestra relación. Además, ¿podrías decirme en qué pensabas cuando me respondiste?”

Mostrando la importancia que le damos al respeto de los compromisos. Resignarse ante la violación de los compromisos no tiene nada que ver con lo no directivo. Por el contrario, una pedagogía no directiva nos lleva a no pasar por alto dicha violación sin actuar. Podemos permanecer abiertos al mensaje que intenta expresarse detrás de la ruptura. Tal apertura implica una escucha de lo que intenta hacerse oír detrás de acciones inconvenientes. No quiere decir que aceptemos esas artimañas, ni que estemos dispuestos a someternos a que se cuestione nuestra posición.

No obstante, podemos abrir un espacio para comprobar:

—Muy bien; eso es lo que me quieres decir.

Podemos arriesgarnos a dejarnos conmovir. Y lo invito a correr ese riesgo porque, cuanto más lo hagamos, más podrá enriquecerse la relación. Vamos a continuar siendo fieles a nuestra necesidad, si ésta permanece viva en nosotros.

Pero vamos a ser abiertos al elegir la manera de actuar para satisfacerla. Es ésta una postura básica de la CNV: estar atentos a nuestras nece-

sidades y ser flexibles en cuanto a las estrategias que vamos poner en práctica.

Ese valor conferido al compromiso y a asumir la responsabilidad podría parecer que está en contradicción con la importancia de la acogida del momento presente. Sin embargo, no los veo como dos factores que se oponen sino, por el contrario, que se equilibran. La visión a largo plazo se sostiene en el hecho de la escucha del momento presente.

Es necesario tomar en cuenta la fluidez de la emoción. Es ésta el mensaje más seguro en la comunicación, por más que no se la escuche como un objeto aislado, sino como un elemento de una dinámica en curso. He presenciado repetidas veces esa necesidad de acoger, pero tomando distancia.

Así, una persona palpa su agotamiento y la necesidad que tiene de respetar su ritmo de vida. Se da cuenta de hasta qué punto no la había escuchado durante los últimos tiempos. Tomar conciencia de esto la lleva a plantearse el pedido de dejar esa actividad demasiado agotadora para ella. Al ponerse en comunicación con esta posibilidad, experimenta un inmenso alivio. Todo le parece que está bien... y lo está.

Sin embargo, si sigue con la escucha, se verá conducida a poner su atención en una necesidad de seguridad material y a darle prioridad a esta última. Va a elegir conservar su trabajo, pe-

ro le costará mucha menos energía, porque las razones de su elección se le presentarán claramente. Si esta persona había creído demasiado rápidamente en su emoción o, antes bien, sólo la había aceptado fragmentariamente, podría haber tomado una decisión que en realidad era demasiado precipitada para ella. Esto no quiere decir que no vaya a renunciar en seis meses, cuando este impulso haya madurado lo suficiente.

Se puede llevar una vida basada únicamente en la prioridad que se otorga a aquello que surge a cada instante. Puedo admirar semejante elección; solamente que, para mí, no puede conciliarse con la pedagogía no directiva. En el marco de este sistema pedagógico, vivir la cooperación implica relaciones que tomen en cuenta el respeto de las necesidades del grupo y, en consecuencia, una visión a largo plazo.

La primera invitación de la CNV consiste en desarrollar una sensibilidad por lo que es y en ser conscientes de los comentarios que le agregamos. Cuanto más poderoso es el movimiento de observación, menos evaluaciones pueden colarse en él. E, incluso, si nos extraviamos en un "cine interno" a partir de los hechos que hemos registrado, nos es posible a cada instante volver al rigor de la observación y comprobar sin comentarios las imágenes con las cuales jugamos.

Observar o soñar el mundo

El niño (que ve los detalles ínfimos y reales) debe de hacerse de nosotros (que vemos en las imágenes de nuestras síntesis mentales, inaccesibles para él), una idea de inferioridad; debe de considerar que somos personas incapaces que no saben mirar.

Maria Montessori

La primera invitación de la CNV consiste en desarrollar una sensibilidad por *lo que es* y en ser conscientes de los comentarios que le agregamos. Cuanto más poderoso es el movimiento de observación, menos evaluaciones pueden colarse en él. E, incluso, si nos extraviamos en un "cine interno" a partir de los hechos que hemos registrado, nos es posible a cada instante volver al rigor de la observación y comprobar sin comentarios las imágenes con las cuales jugamos.

Esa atención a lo que ocurre constituye un impulso natural en el niño pequeño. La intensidad de su vínculo con el mundo es tal, que hay poca o ninguna distancia entre éste y el objeto que lo atrae. La relación presente capta su ser por completo: la danza de las barreduras sobre el suelo, los juegos de la luz en el fondo de una cuchara o los fascinantes restos del puré en su plato.

Sin embargo, en nuestra sociedad, donde los intermediarios electrónicos están tan presentes, ese lazo privilegiado con el instante actual se vuelve frágil. La multiplicación de los medios virtuales de comunicación fomenta nuestra propensión a protegernos de la realidad imaginándola.

Además de la disminución de los contactos reales, el acento que dichos medios ponen en la distracción estimula nuestros sistemas de protección. En lugar de conectarnos con las emociones que hace nacer la confrontación, las rechazamos comentando los acontecimientos. El riesgo está en darles, poco a poco, una prioridad interna a los comentarios sobre los hechos objetivos, con el sufrimiento al que conduce esta ruptura a largo plazo.

* * *

Acompaño regularmente a grupos de jóvenes en salidas a la naturaleza, y me sorprende su

dificultad para ponerse en contacto con el medio ambiente. En las salidas para observar animales, los oigo hablar durante horas, días, sobre su vida en clase y su tiempo libre; a veces, incluso, cuando los animales por los cuales han venido están frente a sus ojos.

Este desfase con el presente no revela falta de interés por la naturaleza; no es eso lo que expresan si les pregunto, sino un hábito ya bien afianzado de desatención.

Ello me ha conducido a relacionar mi capacidad de atención al mundo con la que logro prestarme a mí mismo. He podido comprobar que, cuando aprendo a mirar aunque más no sea un poco en mí, esa aptitud se traduce en una mayor apertura hacia los otros. Me resulta doloroso sentir entonces esa deserción de sí mismos en los jóvenes que, pocos años antes, me educaban para avivar mi mirada sobre las cosas.

Aspiro también a que el hecho de observar se convierta en otra prioridad de la educación. Es necesario que el niño pueda conservar la profundidad de su vínculo sensorial con el mundo; que desaprenda a pensar sus relaciones, si ya se lo ha contaminado para hacerlo y que se lo instruya, en cambio, para vivirlas con la intensidad de lo que se toca, se oye y se ve, se saborea, se huele.

* * *

Una educación para la observación pondría el acento sobre dos ejes que se completan mutuamente:

***→ Adquirir un vínculo riguroso con la realidad.**

Tomar conciencia de nuestras dificultades para no evaluar nuestro entorno. Desarrollar la capacidad de distinguir los hechos objetivos de las evaluaciones, como así también responsabilizarnos de nuestra subjetividad.

Dicha comprensión podría transmitirse a través de juegos como el "Kim" (donde hay que enumerar el máximo de objetos escondidos bajo un pañuelo para el cuello, que se ha levantado antes solamente por un instante). También, mediante la descripción de escenas actuadas, de cuadros, de paisajes, hecha como si el narrador quisiera ayudar a un ciego a pintarlas; o la visita a un laboratorio de física, a fin de analizar los medios de los que la ciencia se vale para observar el mundo; etc. Las posibilidades están limitadas solamente por la creatividad del pedagogo.

Ese aprendizaje hará crecer el amor por la verdad.

***→ Sensibilizarse ante el poder de nuestros sentimientos.**

Desarrollar una pedagogía multisensorial, que compensaría la tiranía actual que ejerce la

vista en detrimento de los demás sentidos. Prestar atención a todos los sentidos constituye ya el punto de partida de la pedagogía aplicada en las escuelas Steiner.

Los juegos que estimulan nuestra capacidad de sorpresa y de maravilla contribuyen al crecimiento de esas capacidades; como, por ejemplo, los paseos sensoriales con los ojos vendados, la pintura de paisajes que nos sorprenden, la creación de un mapa sonoro u olfativo de nuestro entorno, etcétera.

Ese aprendizaje ayudaría a hacer que creciera el amor por la belleza.

En estos momentos de los demás, cuando
hacen acciones sobre los sentidos, cuando
ya ya el punto de partida de la pedagogía
cada en las escuelas Steiner.

Adquirir el no escuchar oír en silencio

Los juegos que estimulan nuestra capacidad
de sorpresa y de maravilla contribuyen al cre-
cimiento de esas capacidades, como por ejemplo
los juegos sensoriales con los ojos vendados. La
pintura de paisajes que nos sorprende la crea-
ción de un mapa sonoro u olfativo de nuestro
entorno cercano.

Se aprende a amar y a hacer que crezca
el amor por la belleza.

También, mediante un por momentos estado
de descripción de la naturaleza, se narra
la historia de la vida como si fuera un
dramatizador quisiera ayudar a un ciego a pintarlas; o la
visita a un laboratorio de física, a fin de
observar los medios de los que la ciencia se vale
para observar el mundo; etc. Las posibilidades
están limitadas solamente por la creatividad
del pedagogo.

Se aprende a amar y a hacer que crezca
el amor por la belleza.

*Sensibilizarse ante el poder de nuestros
sentimientos.*

Desarrollar una pedagogía multisensorial,
que compense la tiranía que ejerce la

15

El triángulo relacional



*Se puede contribuir al aprendizaje
del niño, pero no enseñar.*

Marshall Rosenberg

Una representación del ser humano me ayu-
da mucho a aprehender la complejidad de sus
motivaciones. Padres y docentes me han dicho
que se apoyan en ella para decodificar las con-
ductas de los niños que les parecen demasiado
contradictorias.

Una complicación frecuente en las relaciones
humanas es la creencia de que un individuo es
una totalidad, una personalidad monolítica,
que tiende a veces hacia una dirección y a veces
hacia otra. El trabajo que he podido realizar so-
bre los juegos vinculares me ha convencido de
lo contrario; veo a los individuos como seres
perpetuamente divididos en partes en su inte-
rior, las cuales a menudo se están oponiendo.

Por ello un adolescente puede mandar a paseo a sus padres en un minuto y luego reprocharles su falta de atención hacia él al minuto siguiente. No hay en ello ni paradoja ni ánimo de perversidad, sino la expresión de un conflicto interno. El adolescente está experimentando un tironeo entre una fracción íntima de su ser que aspira a una mayor libertad y otra que siente una gran necesidad de seguridad.

La multitud de conflictos internos se desarrolla entre tres grandes partes.

*→ Denomino a la primera de ellas ***“la animadora”*** o ***“la exploradora”***.

Es la que impulsa al individuo a correr riesgos, a aceptar desafíos, a dejar su trabajo sin tener la seguridad de encontrar otro; la que incita al niño a levantarse y dar sus primeros pasos, etc. La necesidad que esta parte encarna es la autonomía. Es la tendencia que nos arroja hacia adelante.

*→ Llamo a la segunda ***“la protectora”***.

Su función radica en garantizar la seguridad de todas las partes que componen a un ser humano. No importa lo que hagamos, esta parte siempre desea sentirse segura. Es la que nos impide hacer caída libre o alpinismo; simplemente demanda que se la convenza de que podemos expe-

rimentar lo que sea de manera segura, ya que ésta es la necesidad que ella encarna ante todo. Esta tendencia nos jala hacia atrás.

*→ He bautizado a la tercera ***“la educadora”***.

Representa la inclinación a sacar partido de todo lo que nos pasa, tomando conciencia de ello. No nos es posible llevar a cabo una acción si no le encontramos algún sentido, y es ésta la necesidad que representa. Esta tendencia nos empuja hacia arriba.

* * *

Veo estas tres partes como guías a nuestro servicio que, siempre activas, nunca cesan de velar por nosotros. Conforman los tres vértices de un triángulo, y cada una de ellas tira hacia su propia dirección. La personalidad de un ser humano se sitúa en el interior de los tres lados de ese triángulo, y tiende más hacia una dirección o hacia otra según la parte a la que escucha en ese momento.

Sin embargo, sería ilusorio creer que es posible ignorar alguna de esas partes a largo plazo. Si no se escucha a alguna de ellas, ésta acumulará frustración y, poco a poco, se pondrá a gritar más fuerte, hasta que llegue el momento en que nos obligará a tomarla en cuenta.

Cuando me cuesta conectarme con la fuerza vital que hay detrás del mensaje de un joven, me pregunto:

“¿A cuál de las tres partes escucha en este momento?”

*→ Cuando un alumno dice en clase *“Bah, estoy perdiendo el tiempo, ¡no sirve para nada aprender estas fechas!”*, su parte educadora reclama manifiestamente comprender mejor el sentido de la información que se le ofrece.

*→ Cuando mi hijo me confía, con tono desengañado, *“Igual, no lograré tocar ese fragmento en la audición sin cometer errores”*, escucho a su parte protectora, que trata de ahorrarle una desilusión.

*→ Y, cuando un joven me dice *“Tengo ganas de pasar una noche en blanco con mis compañeros”*, imagino que su parte animadora es la que lo está impulsando a tener ese tipo de experiencias.

* * *

Por supuesto, el adulto también está expuesto a las mismas leyes de división interna. Él también se siente tironeado por sus partes internas. Una educación mutua implica el mismo

respeto por la complejidad del triángulo del padre y del docente que por la del joven.

El triángulo relacional me ayuda también a comprender las indicaciones que sostienen una pedagogía no directiva. Si velamos por un equilibrio entre las tendencias contradictorias de las tres partes internas, entonces los límites que impondremos, tanto para nuestros hijos como para nosotros mismos, se atenderán naturalmente a ciertas características.

A fin de tener en cuenta la necesidad de seguridad de la “protectora”, ofreceremos información:

- ✦ **abundante,**
- ✦ **clara,**
- ✦ **confiable.**

A fin de tener en cuenta la necesidad de sentido de la “educadora”, le proporcionaremos información que, a la vez, estará:

- ✦ **ligada con nuestras necesidades,**
- ✦ **explicada,**
- ✦ **evaluable.**

Finalmente, para responder a la necesidad de autonomía de la “animadora”, nuestras palabras tendrán como características:

- ✦ *ser flexibles,*
- ✦ *poder ser sometidas a discusión.*

La práctica de estos ocho criterios contribuirá a instaurar esa condición básica para un funcionamiento no directivo: la riqueza de recursos.

16

La relación de confianza



*¿Quién es esa mitad de la humanidad
que, viviendo junto a los adultos y con
ellos, está, al mismo tiempo, tan
trágicamente separada de éstos? La
obligamos a cargar con el fardo de los
deberes del hombre del mañana sin
otorgarles sus derechos
del hombre de hoy.*

Janusz Korczak

Lo que permite un equilibrio entre nuestras partes internas es la calidad de acogida que va a recibir cada una. Esa atención crea poco a poco un vínculo de confianza entre esas tres tendencias. Si no existe esta benevolencia, muchos seres humanos llegan a creer que tienen adversarios en su interior.

Porque, a cuasa de no ser escuchadas, las partes internas se ponen a gritar con torpeza ¡y terminan siendo percibidas como enemigos! Se fantasea que la "animadora" es un tirano; la

“protectora”, un agente de policía, y la “educadora”, un censor. Una de las metas de la relación de ayuda en CNV es apoyar a la persona acompañada en el proceso de darse cuenta de que esas partes internas son en realidad amigos que sufren un déficit de empatía.

Nuestros conflictos íntimos se revelan luego en nuestras relaciones externas. La falta de armonía interna induce a una desconfianza hacia los demás; creemos que tenemos algo que defender o justificar.

A la inversa, la confianza que podemos manifestar hacia otros seres humanos conduce a desarrollar la confianza entre nuestras partes internas. Asimismo, una ayuda esencial para permitirles a los niños entablar una amistad con ellos mismos (según el título de una obra de Pedma Chödrön que me gusta mucho), consiste en tejer esta confianza en sus relaciones con los otros, especialmente con aquellos que representan modelos para ellos.

Ese lazo de confianza representa para mí la base de un trabajo educativo en profundidad. Es la primera cosa que busco cuando establezco contacto con jóvenes. Es el punto que voy a privilegiar casi siempre en caso de dilema.

* * *

La importancia de la relación de confianza refuerza el sentido de lo invertido en la facul-

tad de presencia y de acogimiento. Las cualidades de autenticidad y empatía de los padres y de los educadores representan ejemplos inspiradores para los niños. Encarnan lo que cada uno será llevado a darse a sí mismo, si es que desea alcanzar el bienestar en su vida.

La relación con la exigencia



Si es evidente que la sociedad debe ejercer un control benéfico sobre el individuo, y si también es verdad que la educación debe considerarse una ayuda para la vida, dicho control jamás deberá ser constrictivo ni opresivo, sino que deberá consistir en una ayuda física y psíquica.

Maria Montessori

Con frecuencia, algunos padres me dicen que no se sienten contentos con las exigencias que se ven obligados a imponer a sus hijos. Preferirían aplicar el procedimiento de la CNV, que implica pedidos negociables.

He comprobado que la tensión necesaria para sostener esta aspiración a la no exigencia les demanda mucha energía, y sienten que están vacilando entre ese ideal seductor y las rupturas con él, que generan culpa. Finalmente, la idea de funcionar sin exigencias se convierte

para ellos en una nueva forma de exigencia.

Me parecería más económico ejercer primero la benevolencia para con nuestra naturaleza humana y aceptar que tropezamos regularmente con nuestros límites internos, lo que la mayor parte del tiempo nos impide poner en práctica nuestra capacidad de diálogo.

A partir de esta indulgencia, podemos aplicar la CNV respecto de nuestros límites. *La exigencia aparece entonces como la torpe compensación de las necesidades reprimidas.*

Creamos esta violencia interna porque nos gustaría mucho ser padres más cariñosos, más dispuestos, más "algo". Porque conocemos bien el desajuste existente entre el lugar donde estamos y aquel adonde deseáramos vivir.

Esta diferencia se nos hace insoportable, y tendemos a enmascararla, a reprimirla, y así creamos una saturación emocional..., hasta el día en que nuestras barreras se resquebrajan. Y nos encontramos con que estamos haciendo padecer a nuestros seres cercanos un comportamiento que detestamos. La belleza de nuestros valores y de nuestros ideales es entonces la que suscita mecánicamente el peso de nuestras exigencias.

De ahí el interés de no dirigir más nuestra atención a los atractivos del futuro, sino de aceptar lo que se nos hace presente en este momento. Ser amables con nuestra frustración, si es eso lo que se ha activado, es decir, darnos empatía.

Y, si nuestro nerviosismo persiste, aceptar lidiar con él. Así les pareceremos ciertamente más coherentes a nuestros hijos en la situación dada, y pacíficos a largo plazo. *Asumiendo nuestra violencia, comenzaremos a transformarla.*

Me parece útil recordar que a cada una de mis exigencias internas le corresponde otra que proyecto sobre el mundo. Aprender a manejar nuestra violencia interna o bien la que proyectamos sobre nuestro entorno viene, pues, a ser lo mismo.

* * *

Dicho esto, veamos un proceso más detallado para ayudarnos a imponer *exigencias*, conservando el máximo de mutua benevolencia. Partamos del ejemplo de una madre furiosa con su hija que acaba de negarse a hacerle un favor.

***→ En primer lugar, me doy un tiempo de acogimiento.**

¿Cuáles son las señales de alarma? Mis pensamientos:

"¡Me parece que mi hija exagera, que es caprichosa y que encima me toma por su sirvienta!"

¿Qué me revelan estos pensamientos acerca de los sentimientos y las necesidades que estoy experimentando?

"¡Me siento exasperada, despechada y decepcionada! Necesitaría reconocimiento de la dificultad del rol de madre, empatía por la acumulación de frustraciones (¡evidentemente no es la primera vez que esto pasa!) y apoyo para las tareas cotidianas."

***⇒ En segundo lugar, ¿cuál es la elección que surge a partir de mi escucha?**

¿Cuál es la dirección que toma la energía en el momento? ¿Mi vehemencia es tal que se impone más para manejar interiormente mi conflicto o tengo la suficiente claridad para expresarme?

***⇒ En tercer lugar, ¿logro asumir la responsabilidad de mi exigencia?**

¿Consigo todavía ponerme en contacto con aquello que quiero proteger para mí o para la relación, antes que con las ganas de sancionar a mi hija?

¿Percibo los límites que he tocado? ¿Siento lo suficiente las necesidades frustradas en mí, y logro separar esta conciencia de lo que me digo acerca de mi hija?

***⇒ En cuarto lugar, ¿cómo la formulo?**

Doy una orden, pero la pongo en contacto con mi vulnerabilidad y trato de darle sentido. Por ejemplo:

"Ya no tengo ganas de discutir, porque estoy demasiado agotada y no quiero perder el tiempo. ¡Ve a limpiar la cocina ahora mismo! Me tranquilizaré apenas todos hayamos colaborado para ordenar la casa."

¡Cuidado! Una complicación frecuente en momentos como éste consiste en permitir que resurjan nuestros antiguos condicionamientos y agregar una amenaza. Estaríamos debilitando así la efectividad de la exigencia, al sobreentender que ésta no es suficiente por sí misma. Si damos una orden, que ésta tenga al menos el mérito de ser clara.

***⇒ En quinto lugar, ¿cuál será el acompañamiento que seguirá?**

En mi experiencia, la exigencia no es algo tan problemático. Más bien nuestras dificultades para acompañarla son las que pueden estimular reacciones y defensas (parto del postulado de que no nos confrontamos con una niña que está habituada a someterse o a rebelarse contra las órdenes, sino acostumbrada a una manera de relacionarse basada en el mutuo respeto). Si sentimos el impulso de ello, podemos tratar de escuchar aunque más no sea un poco la reacción del otro:

"¿Puedes decirme exactamente cómo tomas esto?"

En momentos así, muchas veces no tenemos ni las ganas ni los medios para demostrar em-

patía, pero me parece deseable tener en mente aprovechar este tipo de conflictos en algún momento más favorable. Así, por ejemplo, volver a hacer referencia a la situación al día siguiente:

“¿Comprendiste por qué estaba tan enojada ayer por la tarde?”

Teniendo en mente tratar de llegar esta vez al centro del conflicto, a fin de evitar la repetición de esas situaciones insatisfactorias.

18

Un día en la vida de Iván, un alumno del año 2020



*Yo quiero que se aprenda a amar y a
comprender ese maravilloso “no sé” de
la ciencia moderna cuando
se aplica al niño.*
Janusz Korczak

Aquella mañana, Iván se sentía tan perturbado que hasta dudó de ir a la escuela. Se decidió a hacerlo porque tenía varios proyectos en curso y le daba lástima atrasarse en ellos.

Solamente que, una vez que llegó a su establecimiento, ninguno de los anuncios de la sala de ensayos lo tentó. Ni el curso que daba una de sus camaradas sobre la historia de las historias, y ni siquiera el taller sobre el conocimiento del cuerpo humano que había planificado para la mañana y que sin embargo lo había apasionado durante las últimas semanas.

Anunció que éste se suspendía en una de las computadoras del *hall* de entrada. Cuando co-

municó su decisión a sus amigos Serge y Rémi, éstos le pusieron cara larga por un momento. Contaban con él para batir el récord del establecimiento en armado de un esqueleto, ya que habían pulverizado la "barrera de los diez minutos" la semana anterior.

Iván mostró un poco de empatía hacia ellos, se tranquilizaron rápidamente, y lo dejaron para reclutar a un nuevo manipulador de huesos.

Iván fue a mirar las ofertas de la beca individual, pero decididamente nada lo atraía hoy. Tampoco, una colaboración para elaborar una crónica deportiva, ni un paseo por las plantas comestibles, ni un taller de alfarería. Por lo tanto, se dirigió al lugar que sus camaradas y él mismo llamaban el "apartadero".

En un espacio abierto, tres de los cuatro escuchas ya estaban ocupados. Solamente quedaba Isabelle, lo que le pareció bien. Le resultaba bastante simpática y hasta seductora, a pesar de que debía haber superado la edad canónica de los 30 años. La regla para aquellos momentos de ajuste de la mañana era no superar la media hora por persona, a fin de dejar un lugar para cada solicitante. Sin embargo, Isabelle le consagró el doble.

Él le estuvo agradecido, puesto que le era muy necesario ese tiempo para alcanzar una mayor claridad. Se dio cuenta del aburrimiento que sentía con respecto a sus actividades habituales y de que necesitaba explorar un terreno

radicalmente nuevo. Su acompañante le presentó los talleres actuales de autoconocimiento y le propuso pensar si le parecía que había llegado el momento de incorporarse a uno.

Haciendo caso de su sugerencia, caminó después un largo rato por el parque. El descubrimiento de sí mismo no había sido hasta entonces un aspecto de la educación que lo hubiera atraído. El docente que lo apadrinaba le había hecho varias veces propuestas en ese sentido, pero la puesta en práctica de sus numerosos deseos lo había acaparado año tras año, y el tiempo de distanciamiento que se había tomado lo había dedicado al ocio. A punto de cumplir 14 años, ¿acaso era tiempo para él, en efecto, de parar y analizar la situación?

Después del recreo de la una de la tarde, un poco aliviado, se reunió con su equipo para el taller de "análisis de rendimiento del futbolista". Su entusiasmo por esta materia venía del hecho de que, el año anterior, el equipo de los Carbones Ardientes había ganado el torneo de la escuela gracias a un curso de "lógica y fútbol". Con la ayuda de un profesor, sus miembros habían analizado las estrategias de todos sus adversarios y elaborado combinaciones victoriosas para cada partido.

Para ese año escolar, su propio equipo, así como todos los otros, se había inscrito en este taller. A fin de asegurarse la victoria, habían diseñado con una docente el nuevo curso. Esa tar-

de pasaron cerca de dos horas tratando de optimizar sus movimientos en la carrera, con la ayuda de un video.

Antes de volver a su casa, fue a vagar un rato por el Ágora. La mayoría de los allí presentes eran estudiantes más jóvenes. El Ágora era un lugar donde se sentían valorados y podían esperar captar la atención de los mayores de 15 años. Iván formaba parte de un grupo de influencia, tan eficaz entre los alumnos, que ningún adulto había aceptado incorporarse a él. La meta del grupo era mantener torneos en la escuela que se desarrollaran de una forma competitiva. La intención de sus miembros era votar sobre este tema, en oportunidad del próximo consejo escolar, lo que implicaba obtener previamente la suspensión de una toma de decisión por consenso. Para ello, les resultaba necesario reunir al menos una minoría del treinta por ciento.

Pasó de un círculo al otro, sin sentarse, apreciando la jerga de los que cabildeaban. Luego se alejó, con las orejas vibrantes por la magia de los argumentos y el corazón extrañamente sereno por el ambiente enardecido. Decididamente, era difícil aburrirse en la escuela.

19

Las características de una escuela no directiva



*Puede ser que el mayor
descubrimiento que hayamos
hecho en Summerhill sea que un niño
nace siendo sincero.
Decidimos dejar a
los niños tranquilos,
a fin de descubrir su verdadera
naturaleza.
A. S. Neill*

La atracción que la competencia ejercía sobre los alumnos entrevistados en el capítulo anterior les chocará quizás a aquellos que sueñan con una educación cooperativa. Por ello, me gustaría explicarme: si los he pintado así, ha sido por ser realista.

La competencia es una manera de pensar hasta tal punto presente en nuestras sociedades, que temo hagan falta décadas para limitar su poder perjudicial. Durante bastantes años,

supongo que los educadores tendrán que tener en cuenta ese factor en los jóvenes de los que se ocupan..., como así también en ellos mismos.

La narración de la vida cotidiana de Iván apunta a ilustrar, *en una de la múltiples formas posibles de hacerlo*, el funcionamiento de una escuela que aplique globalmente la CNV. El hecho de que su estructura pueda revestir diferentes formas representa justamente una de las características de esta pedagogía. Sin embargo, cualquiera sea la representación que nos pueda gustar hacernos de un establecimiento escolar de este tipo, se encontrarían algunas características específicas. **En estas escuelas, siempre hallaríamos:**

- *→ **El acento puesto en los impulsos** y las necesidades mutuas, tanto de los docentes como de los alumnos.
- *→ **Una riqueza del entorno**, y una acción de los educadores más orientada hacia la evolución del medio que a un cambio directo del individuo.
- *→ **Flexibilidad con respecto a las reglas y los roles**, con cierta fluidez en su evolución.
- *→ **Una educación global**, que tome en cuenta los diferentes aspectos de los seres sociales

que somos (el aprendizaje se desarrollaría tanto por la toma de conciencia, como mediante la adquisición de conocimientos intelectuales y relacionales, integraciones corporales y emocionales, etcétera).

- *→ **Una gestión de la acogida** de las necesidades de empatía y de los conflictos.
- *→ **Una concienciación** de las responsabilidades individuales y de las consecuencias de nuestros actos.
- *→ **Un modo de toma de decisiones** esencialmente consensual.

* * *

Me gustaría dar las grandes líneas de funcionamiento del establecimiento que me divertí imaginar en el capítulo anterior.

A los alumnos motivados para adquirir nuevos conocimientos, se les ofrecen tres posibilidades:

- *→ **Cursos de investigación** y experimentación.
- *→ **Aprendizajes** a partir de una actividad o de una experiencia compartida con otros jóvenes.

- *→ **Aprendizajes** a partir de una actividad o de una experiencia compartida con un docente.

* * *

En el marco de una pedagogía no directiva, el aprendizaje se realiza a partir de competencias mutuas. Se observa cada día quién tiene deseos de compartir lo aprendido con el grupo (no se trata forzosamente de un docente, y esto no impide los proyectos a largo plazo). Los pedagogos pueden desempeñar roles variados: suscitar el entusiasmo, proporcionar indicaciones, ayudar a conocerse, transmitir información y acompañar los temas de investigación.

Si un joven está sin motivación, se le ofrece la alternativa de:

- *→ **Tomarse un tiempo de descanso** para el juego o la creatividad. Habrá espacios de esparcimiento para el juego y la expresión artística a disposición de aquellos que no deseen tomar parte de las actividades previstas. Por otro lado, y atendiendo a la invitación efectuada tanto por Rabindranath Tagore como por Célestin Freinet, la posibilidad de reaprovisionarse de recursos en la naturaleza que esté cerca de la escuela.

- *→ **Dedicarse a aclarar sus necesidades** apelando al espacio abierto. En ese lugar de acogimiento, los consejeros, los alumnos y los docentes ofrecerán espacios para la escucha, a fin de ayudar a aquellos que lo deseen.

Cada momento dentro de la escuela formará parte de la misma gestión global de aprendizaje; incluso el tiempo consagrado al descanso, al juego o a la empatía. Lo que cuenta es la atención dedicada a extraer un sentido a las cosas.

Una vez aclaradas sus dudas gracias al espacio abierto, el alumno podrá tomar tres direcciones:

- *→ **Regresar a una de las tres formas** cotidianas de aprendizaje.
- *→ **Dedicar un tiempo** a conocerse mejor (y la escuela ofrecerá talleres en ese sentido).
- *→ **Abordar un nuevo proyecto** a partir del impulso que haya surgido en él.

Regularmente se reunirá un consejo para administrar los problemas de la escuela y para incorporar ideas originales. Éste tomará las decisiones con el consenso de todas las personas presentes. En caso de bloqueo, será posible

volver a un funcionamiento democrático. Algunas reglas corregirán los juegos de poder propios de ese modelo. El aprendizaje de la vida en grupo se realizará en el Ágora, que será también un lugar de encuentro e intercambio.

20

Apertura



*Ningún problema puede resolverse
sin cambiar el nivel de conciencia
que lo ha engendrado.*

Albert Einstein

Me parece más sabio no terminar con una conclusión un libro que aborda un tema sobre el cual jamás se podrá escribir la palabra "fin".

Me doy cuenta de que he invitado mucho a los docentes a considerar el alcance global de la educación, aun cuando sé bien que un gran número de ellos aspiran a ella, aunque están limitados por la falta de medios a su disposición y por la falta de estructuras.

Esta educación global no tendrá lugar sin una transformación profunda de esas estructuras. Sin embargo, ésta sólo podrá experimentarse después de una revolución de las conciencias. La mayor pobreza de recursos no es material sino interna: el peso de los condicionamientos, que limita nuestro poder de

presencia, de acogida, de apertura y de creatividad.

Esto no implica para mí que se aumente la carga de trabajo, ya considerable y poco reconocida. Me encuentro, demasiado frecuentemente, con educadores agotados por sus compromisos para permitirme semejante idea.

La veo más bien como una modificación de su cuaderno de "tareas", que pasarán de ser "pesadas" a "livianas".* Habrá menos tiempo consagrado a la enseñanza obligatoria de una materia, en beneficio del aprendizaje de los vínculos y de las tareas de animación.

Acaso no haya insistido lo suficiente en la responsabilidad de los padres. La *misión* del docente no implica para mí la *dimisión*** de los padres. Por el contrario, tengo la convicción de que toda la dedicación invertida en una atención de profunda calidad para consigo mismo y para con el otro, preconizada por la escuela, tiene aún más sentido en el seno de la familia.

Hago votos para que la educación contemporánea tome en cuenta más globalmente a su

* El texto original francés hace un juego de palabras sin equivalente en español: se refiere a un "*cahier de charges*", literalmente "cuaderno de cargas" (aquí traducido como "de tareas", que es el que usa el docente para planificar sus actividades o tareas), que pasará a ser un "*cahier de légèretés*", algo así como "cuaderno de ligerezas, de cosas ligeras". Se busca la oposición entre "tarea pesada" y "tarea liviana", que es la que se intentó expresar en español (N. de T.).

** Nuevo juego de palabras entre *mission* y *démission* ("no misión", literalmente). La idea que encierra la palabra "dimisión" es la de renuncia, abandono; en este caso, de los padres respecto de asumir su responsabilidad en la educación de los hijos según la CNV (N. de E.).

principal actor, el niño, para que los vínculos entre jóvenes y educadores se construyan a partir de la expresión natural del amor que es el respeto mutuo.

Baret, Eric, *De l'abandon* (Del abandono), Paris, Les Deux Océans, 2004.

Buch, Ivan, *Une société sans école* (Una sociedad sin escuela), Paris, Seuil, 1971.

Korczak Janusz, *Comment aimer un enfant*, Paris, Robert Laffont (Réponses), 1978. (Hay traducción al español: *Cómo hay que amar a un niño*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1976.)

Krishnamurti, *Aux étudiants* (A los estudiantes), Paris, Stock, 1978. (Existe una colección de textos traducidos al español: *Conversations con estudiantes*, Sirio, Málaga, 2001.)

Krishnamurti, *Réponses sur l'éducation* (Respuestas sobre la educación), Paris, Stock, 1982.

Marron, Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil (Points), 1981. (Hay varias traducciones al español, una de las más recientes: *Historia de la educa-*

principal actor, el niño, tanto que los vínculos entre jóvenes y educadores se constituirán a partir de la expresión natural de la emoción que es el aspecto más importante de la vida. Me encuentro, demasiado frecuentemente, con educadores agotados por sus compromisos para permitirme semejante idea.

La veo más bien como una modificación de su cuaderno de "tareass", que pasarán de ser "pesadas" a "livianas".* Habrá menos tiempo consagrado a la enseñanza obligatoria de una materia, en beneficio del aprendizaje de los vínculos y de las tareas de animación.

Acaso no haya insistido lo suficiente en la responsabilidad de los padres. La *misión* del docente no implica para mí la *dimisión*** de los padres. Por el contrario, tengo la convicción de que toda la dedicación invertida en una atención de profunda calidad para consigo mismo y para con el otro, preconizada por la escuela, tiene aún más sentido en el seno de la familia. Hago votos para que la educación contemporánea tome en cuenta más globalmente a su

* El texto original francés hace un juego de palabras sin equivalente en español: se refiere a un "carnet de charges", literalmente "cuaderno de cargas" (aquí traducido como "de tareas", que es el que usa el docente para registrar las actividades o tareas que hay que hacer a un "carnet de charges", algo así como "cuaderno de ligeros", de donde la oposición entre "tarea pesada" y "tarea liviana", que es la que se intenta cambiar en español (N. de E.).

** Nuevo juego de palabras entre *mission* y *dimission* ("misión", "dimisión") que se refiere a la idea de que el docente se "dimite" de su responsabilidad en la educación de los hijos (N. de E.).

Bibliografía



- Baret, Éric, *De l'abandon* (Del abandono), París, Les Deux Océans, 2004.
- Illich, Ivan, *Une société sans école* (Una sociedad sin escuela), París, Seuil, 1971.
- Korczak Janusz, *Comment aimer un enfant*, París, Robert Laffont (Réponses), 1978. (Hay traducción al español: *Cómo hay que amar a un niño*, Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1976.)
- Krishnamurti, *Aux étudiants* (A los estudiantes), París, Stock, 1978. (Existe una colección de textos traducidos al español: *Conversaciones con estudiantes*, Sirio, Málaga, 2001.)
- Krishnamurti, *Réponses sur l'éducation* (Respuestas sobre la educación), París, Stock, 1982.
- Marrou, Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, París, Seuil (Points), 1981. (Hay varias traducciones al español, una de las más recientes: *Historia de la educa-*

ción en la Antigüedad, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.)

Montessori, Maria, *L'enfant. La place de l'enfant parmi les hommes* (El niño. El lugar del niño entre los hombres), París, Denoël/Gonthier (Médiations), 1975.

Montessori, Maria, *L'esprit absorbant de l'enfant*, París, Desclée De Brouwer, 1977. (Hay traducción al español: *La mente absorbente del niño*, México, Diana, 1994.)

Neill, A. S., *Libres enfants de Summerhill* (Niños libres de Summerhill), París, La Découverte, 2004.

Rogers, Carl, *Liberté pour apprendre* (Libertad para aprender), París, Bordas, 1984.

Rogers, Carl, *L'approche centrée sur la personne* (El enfoque centrado en la persona), Lausana, Randin, 2001.

Roorda, Henri; Gilliard, Edmond, y Rougemont, Denis de, *Trois pamphlets pédagogiques* (Tres panfletos pedagógicos), Lausana, L'Âge d'Homme, 1984.

Rosenberg, Marshall, *Les mots sont des fenêtres (ou des murs)* (Las palabras son ventanas, o paredes), Ginebra, Jouvence; París, La Différence, 1999.

Rosenberg, Marshall, *Une éducation au service de la vie* (Una educación al servicio de la vida), Quebec, Éditions de l'Homme, 2005.

Steiner, Rudolf, *Les bases spirituelles de l'éducation* (Las bases espirituales de la educación), París, Triades, 1997.

Si desea conocer mejor la CNV, puede consultar los siguientes sitios web:

www.cnvc.org (internacional, en inglés)

www.nvc-europe.org (de Europa)

www.nvc-europe.org/suisse (de Suiza, donde encontrará las actividades de formación efectuadas por el autor)

www.comunicacionnviolenta.org (de España, Asociación para la Comunicación No Violenta)

www.cnvargentina.com.ar (de Argentina)

El Centro internacional para la Comunicación No Violenta (CNVC) coordina las actividades de las diferentes asociaciones nacionales o grupos regionales de todo el mundo.

PEDAGOGIUM DIDÁCTICA



® BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA

NOTAS FINALES

Le recordamos al lector que estos archivos digitales han sido prestados de forma completamente gratuita, sin obligación alguna de aportar de su parte ningún monto económico por el uso total de estos materiales. Tenga en cuenta que los préstamos de la Biblioteca son exclusivamente para fines educativos, bajo esta condición, le pedimos a usted de manera reflexiva y participativa, ayude a la comunidad a seguir con este proyecto, mostrando en su totalidad la decencia correcta de borrar el documento una vez que este ha sido leído.

ADVERTENCIA

Si te percatas de algún usuario irracional que dentro de la comunidad manifieste acciones inexplicables como; el ciberbullying, la publicación de contenidos inapropiados no relacionados con la educación, la comercialización de los materiales de la Biblioteca, la falsificación como alteración de nuestros administradores y seguidores, la venta y compra de objetos y sustancias ilícitas así como de toda persona que eternamente presuma de no ser humano, no dudes inmediatamente de informar a los fundadores de la comunidad **"Pedagogium Didáctica"** sobre lo sucedido y generado por el robot inconsciente, para que este sea expulsado permanentemente de nuestra comunidad de lectores.

CONTÁCTANOS TAMBIÉN EN:



pedagogiayeducacion@hotmail.com



<http://pedagogiayeducacion.wix.com/didacticus>



Pedagogium Didáctica (FACEBOOK)



Pedagogium Didáctica (ISSUU)



Pedagogium Didáctica (TWITTER)



YouTube (MULTIMEDIA)

ADMINISTRADOR

"A TODA LA COMUNIDAD DE LECTORES QUE NOS SIGUEN CON EL AFÁN DE ACTUALIZARSE Y MEJORAR SU LABOR DÍA A DÍA, LES DAMOS LAS GRACIAS POR SER PARTE DE NUESTRA ACTIVIDAD COTIDIANA Y A TODOS LOS AMANTES DEL HÁBITO DE LA LECTURA LES DESEAMOS ÉXITO Y UN FELIZ AÑO CULTURAL." 😊

Steiner, Rudolf, *Las bases espirituales de la educación* (Las bases espirituales de la educación), Barcelona, Ediciones del Sereno, 1997.

Montessori, María, *L'enfant, La place de l'enfant parmi les hommes* (El niño. El lugar del niño entre los hombres), París, Denoël/Gonthier (Méditations), 1975.

Montessori, María, *L'esprit absorbant de l'enfant*, París, Desclée De Brouwer, 1977. (Hay traducción al español: *La mente absorbente del niño*, México, Diana, 1994.)

Neill, A. S., *Libres enfants de Summerhill* (Niños libres de Summerhill), París, La Découverte, 2004.

Rogers, Carl, *Liberté pour apprendre* (Libertad para aprender), París, Bordas, 1984.

Rogers, Carl, *L'approche centrée sur la personne* (El enfoque centrado en la persona), Lausana, Randin, 2001.

Roorda, Henri; Gilliard, Edmond, y Rougemont, Denis de, *Trois pamphlets pédagogiques* (Tres panfletos pedagógicos), Lausana, L'Âge d'Homme, 1984.

Rosenberg, Marshall, *Les mots sont des fenêtres (ou des murs)* (Las palabras son ventanas, o paredes), Ginebra, Jouvence; París, La Différence, 1999.

Rosenberg, Marshall, *Une éducation au service de la vie* (Una educación al servicio de la vida), Québec, Éditions de l'Homme, 2005.

Para saber más



Si desea conocer mejor la CNV, puede consultar los siguientes sitios web:

www.cnvc.org (internacional, en inglés)

www.nvc-europe.org (de Europa)

www.nvc-europe.org/suisse (de Suiza, donde encontrará las actividades de formación efectuadas por el autor)

www.comunicacionnoviolenta.org (de España, Asociación para la Comunicación No Violenta)

www.cnvargentina.com.ar (de Argentina)

El Centro internacional para la Comunicación No Violenta (CNVC) coordina las actividades de las diferentes asociaciones nacionales o grupos regionales de todo el mundo.

También en **LUMEN**

Vivir bien aquí y ahora

(La fuerza del momento presente)

Olivier Nunge y Simonne Mortera

Poner límites a su hijo, respetándolo

Catherine Dumonteil-Kremer

Comunicarse bien con los hijos

Armonía familiar (Claves para lograrla)

Afirmarse y atreverse a decir "no"

Argumento de vida ganador

Christel Petitcollin

La autoestima (Un bien esencial)

Dé sentido a su vida

La resiliencia (El arte de resurgir a la vida)

Rosette Poletti y Barbara Dobbs

Guía de supervivencia para hombres

(La salud masculina)

Guía de supervivencia para papás

(Los primeros años)

Ian Banks

La separación

(*Por qué* termina una relación de pareja
y *cómo* se sobrevive después)

Daphne Rose Kingma

Vivir a pleno después de los 40

Steve y Judith Estrine

Cómo convivir con un andropáusico

(Sobreviviendo a la menopausia masculina)

¡Mujeres en cambio!

(A los cuarenta llega...

la segunda adolescencia)

Beatriz Goldberg

Madres lesbianas

(Guía para formar una familia feliz)

Suzanne M. Johnson y Elizabeth O'Connor



EDUCAR SIN CASTIGOS NI RECOMPENSAS

Jean-Philippe Faure

La educación tradicional se halla prisionera del esquema 'castigos y recompensas'. En este breve libro, que se basa esencialmente en los aportes de la Comunicación No Violenta (CNV), el autor propone un enfoque global de la educación que tome realmente en cuenta las motivaciones de los niños y de los jóvenes, el aprendizaje de los vínculos y el descubrimiento de uno mismo.

Además, se invita a promover una enseñanza que no consista esencialmente en la acumulación de un saber definido por autoridades exteriores a los interesados, sino más bien en una exploración gozosa, apoyada en la escucha de los impulsos y de las necesidades de los docentes, como así también de los alumnos. Esta educación desea permitir el desarrollo de una inteligencia del pensamiento tanto como del cuerpo, de las emociones y, por supuesto, del corazón.

Por lo tanto, es ésta una obra destinada principalmente a educadores y padres, pero también a todo lector interesado como ellos en la búsqueda de una valiosa opción educativa, cuyos métodos y técnicas permitan un armonioso y pleno crecimiento personal.

LUMEN

ISBN 978-987-00-0701-2



9 789870 007012